

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION

DOCTORALE EN SCIENCES HUMAINES,
SOCIALES ET ÉDUCATIVES

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION
ET INGÉNIERIE ÉDUCATIVE



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POST COORDINATE SCHOOL

FOR THE SOCIAL AND
EDUCATIONAL SCIENCES

DOCTORAL UNIT OF RESEARCH
AND TRAINING IN SCIENCE OF EDUCATION
AND EDUCATIONAL ENGINEERING

APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES ET ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS EN TROISIÈME : BILAN DE L'EFFICACITÉ INTERNE ET PERSPECTIVES

Thèse présentée et soutenue le mardi 12 juillet 2022 à l'Amphithéâtre 110.2 de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Yaoundé 1, par

Raphaël ADIOBO MOUKO

*Spécialité : Didactique des disciplines
Option : Didactique des lettres bilingues*

Devant le jury composé ainsi qu'il suit :

Président : Louis Martin ONGUENE ESSONO, Pr ,

Université de Yaoundé 1

Rapporteur : Alexi-Bienvenu BELIBI, MC.,

Université de Yaoundé 1

Membres : Pierre FANDIO, Pr,

Université de Buea

Simon BELINGA BESSALA, Pr,

Université de Yaoundé 1

Auguste OWONO KOUMA, MC.,

Université de Yaoundé 1



Juillet 2022

DÉDICACE

À

mon père, le Révérend Séraphin TCHANGA

REMERCIEMENTS

Nos remerciements vont à l'endroit du Professeur Alexi-Bienvenu BELIBI qui a accepté de diriger cette recherche. Sans son expertise, son soutien moral et la riche documentation mise à notre disposition, le présent travail n'aurait jamais pris forme.

Nous tenons également à exprimer notre reconnaissance au Professeur Renée Solange NKECK BIDIAS, Chef du Département de didactique des disciplines de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Yaoundé 1, dont les conseils nous ont été énormément bénéfiques lors du travail de terrain.

Nous exprimons aussi notre gratitude à l'endroit du Professeur Daniel NKEMLEKE, du Professeur Marie-Madeleine MBONDJI MOUELLE et du Professeur André Marie MANGA. Leur apport a été précieux pour nous, respectivement sur les questions relatives à l'enseignement du français langue étrangère et à l'organisation du travail. Nous tenons, par la même occasion, à remercier le Docteur Jean Désiré BANGA AMVEME pour ses conseils multiples.

Nous remercions Madame Paulette Pélagie MBARGA MBALLA, épouse ADIOBO pour sa chaleur, sa sollicitude et ses encouragements. Épouse modèle, elle a toujours donné le meilleur pour nous aider à franchir les nombreux obstacles rencontrés au cours de la recherche. Nous sommes également reconnaissants aux enfants, Grâce Ruth ADIOBO, Séraphin TCHANGA ADIOBO, José Antonio ADIOBO et Stéphane LASALE ADIOBO pour leur amour et la chaleur dont ils nous ont entouré chaque soir. Ils ont ainsi été d'un grand apport au processus de réalisation du présent travail.

Nous exprimons en outre notre gratitude à nos sœurs, Irène Paulette AMANA MOUKO, Rebecca BALANA MOUKO et Ornella Flore ATSENA. Leur soutien multiforme au cours de nos années d'études nous a permis de parcourir le chemin qui nous a conduit à la réalisation de la présente thèse. Nous sommes par ailleurs reconnaissant à Madame Nina MBIANKEU, épouse KEPAOU et à Mesdemoiselles Linda, Berly, Adélaïde, Mandela et Charle-Luce TANEKOU pour leur soutien au cours de la réalisation du travail.

Enfin, nos remerciements s'adressent à nos condisciples, Ansorelle KANA MADOUÉ et Hélène BILO'O pour leur apport multiforme, puis à tous ceux qui ont contribué d'une manière ou d'une autre à la réalisation de ce travail et que nous n'avons pas pu mentionner ici. Il s'agit notamment des Chefs d'établissements, des enseignants et des élèves qui ont accepté de participer à l'enquête.

SOMMAIRE

DÉDICACE	0
REMERCIEMENTS	ii
SOMMAIRE	iii
LISTE DES TABLEAUX, CARTES, FIGURES ET SCHÉMAS	iv
LISTE DES ABRÉVIATIONS	viii
RÉSUMÉ	x
ABSTRACT	xi
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
PREMIÈRE PARTIE : QUESTION DE MÉTHODOLOGIE.....	8
CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE ET HYPOTHÈSES	9
CHAPITRE II : REVUE DE LA LITTÉRATURE.....	32
CHAPITRE III : THÉORIES DE RÉFÉRENCE.....	91
DEUXIÈME PARTIE : BILAN DE L'EFFICACITÉ INTERNE À LA SUITE DE L'APPLICATION DE L'APC	125
CHAPITRE IV : DESCRIPTION DES PARAMÈTRES DE L'ENQUÊTE ET ÉTAT DES LIEUX DES FLUX AU TERME DU PREMIER CYCLE	127
CHAPITRE V : BILAN DE L'EFFICACITÉ INTERNE À LA LUMIÈRE D'UNE ANALYSE DE LA PLANIFICATION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS	172
CHAPITRE VI : ANALYSE DE L'EFFICACITÉ INTERNE DU NOUVEAU SYSTÈME ÉDUCATIF À LA LUNETTE DE LA QUALITÉ DES COMPÉTENCES CONSTRUITES	213
TROISIÈME PARTIE : PERSPECTIVES DIDACTIQUES	240
CHAPITRE VII : ANALYSE DE LA VALIDITÉ DES HYPOTHÈSES SPÉCIFIQUES UN ET DEUX ET PERSPECTIVES POUR LA PLANIFICATION.....	242
CHAPITRE VIII : VALIDATION DE L'HYPOTHÈSE SPÉCIFIQUE TROIS ET PERSPECTIVES POUR L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS	257
CHAPITRE IX : VALIDATION DE L'HYPOTHÈSE SPÉCIFIQUE TROIS ET ÉVOLUTION VERS UNE RÉFORME DE L'ÉVALUATION	294
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	315
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	320
ANNEXES	351
TABLE DES MATIÈRES	379

LISTE DES TABLEAUX, CARTES, FIGURES ET SCHÉMAS

1. TABLEAUX

Tableau 1 : Tableau synoptique des variables.....	29
Tableau 2 : Exemple de référentiel de compétences	42
Tableau 3: sémantique du logigramme.....	46
Tableau 4: Chronogramme des activités du traitement d'une séquence didactique.....	49
Tableau 5 : des principes de l'action didactique sous l'APC.....	70
Tableau 6 : différences entre les variantes de l'APC.....	85
Tableau 7 : différences entre compétences transmises et compétences acquises.....	89
Tableau 8 : établissements retenus dans le cadre de l'enquête à Yaoundé.....	134
Tableau 9 : Construction de l'échantillon de l'enquête.....	136
Tableau 10 : Corpus analysé dans le cadre des trois études	137
Tableau 11 : présentation des articulations des programmes de français première langue	146
Tableau 12 : observation des flux induits par la nouvelle approche	152
Tableau 13: analyse des taux de réussite en composition française	156
Tableau 14 : analyse des performances en dictée et correction orthographique	159
Tableau 15 : analyse des performances en étude de textes.....	162
Tableau 16 : analyse comparée des résultats du français par sous-disciplines	165
Tableau 17 : analyse des performances en mathématiques	166
Tableau 18 : analyse comparative des résultats en français et mathématiques.....	169
Tableau 19 : analyse comparative des résultats en français en 3 ^{ème} sous le principe culturel...	173
Tableau 20 : analyse des programmes de français en 3 ^{ème} selon le principe de contextualisation.....	175
Tableau 21 : analyse des programmes de français en 3 ^{ème} selon le <i>continuum</i> théorie-pratique	177
Tableau 22 : analyse des programmes de français en 3 ^{ème} selon le principe de professionnalisation.....	178
Tableau 23 : analyse des programmes de français en 3 ^{ème} selon le principe d'interdisciplinarité.....	179
Tableau 24 : analyse des programmes de français en 3 ^{ème} selon le principe de créativité....	180
Tableau 25 : qualification des enseignants	197
Tableau 26 : classes tenues	198
Tableau 27 : maîtrise des variantes de l'APC par les enseignants	199
Tableau 28 : maîtrise des finalités de l'APC par les enseignants.....	199

Tableau 29 : maîtrise des critères d'une bonne tâche selon l'APC par les enseignants	200
Tableau 30 : maîtrise des étapes principales d'une séquence d'enseignement-apprentissage selon l'APC/ESV.....	201
Tableau 31 : maîtrise du traitement du contenu culturel selon l'APC.....	202
Tableau 32 : maîtrise du décloisonnement selon l'APC.....	203
Tableau 33 : maîtrise de l'intégration selon l'APC	204
Tableau 34 : maîtrise du concept de ressource lié à l'APC.....	204
Tableau 35 : connaissance des types de ressources selon l'APC	205
Tableau 36 : nombre minimal de situations problèmes par séquence didactique	205
Tableau 37 : maîtrise de l'évaluation selon l'APC/ESV	206
Tableau 38 : enseignants formés à l'APC à l'ENS.....	207
Tableau 39 : niveaux de formation à l'APC.....	207
Tableau 40 : cours au sein desquels l'APC a été évoquée.....	208
Tableau 41 : enseignants ayant suivi une ou des formations continues sur l'APC	208
Tableau 42 : organisateurs des formations continues en APC	209
Tableau 43 : appréciation des participants aux formations initiales ou continues	209
Tableau 44 : recommandations en vue d'améliorer les formations initiales et continues	209
Tableau 45 : enseignants ayant fait des travaux sur l'APC au cours des formations universitaires	211
Tableau 46 : type de travail scientifique mené sur l'APC	211
Tableau 47 : mention des profils socioculturels de fin de cycle.....	214
Tableau 48 : introduction des séquences par des situations problèmes	215
Tableau 49 : nombre de situations traitées au cours de la séquence.....	215
Tableau 50 : évaluation de la parité entre situations socioculturelles et socioprofessionnelles	217
Tableau 51 : suivi de la démarche : traitement des notions en lien avec la situation-problème - essai de résolution de la situation problème par les apprenants - restitution des travaux - remédiation	217
Tableau 52 : proposition d'un modèle de résolution de la situation-problème au début ou à la fin.....	219
Tableau 53 : proposition d'une situation supplémentaire d'évaluation après le traitement de la première	220
Tableau 54 : lien entre les situations de vie et les milieux de vie locaux et étrangers.....	221

Tableau 55 : lien entre les situations de vie et les problèmes socioculturels locaux puis étrangers.....	221
Tableau 56 : rapport des situations de vie aux rôles socioculturels à jouer par les apprenants	222
Tableau 57 : introduction de techniques, savoirs, textes ou outils à connotation traditionnelle	222
Tableau 58 : référence dans les situations aux noms de personnages familiaux.....	223
Tableau 59 : référence dans les situations à des lieux familiaux.....	224
Tableau 60 : proportion de situations à coloration locale par rapport à celles à coloration étrangère.....	225
Tableau 61 : proportion des ressources culturelles à coloration locale par rapport à celles à coloration étrangère	225
Tableau 62 : proposition de tâches authentiques	226
Tableau 63 : proportion des tâches authentiques socioprofessionnelles par rapport à celles socioculturelles.....	227
Tableau 64 : proposition de tâches académiques par l'enseignant.....	227
Tableau 65 : proportion des tâches académiques par rapport à celles authentiques.....	227
Tableau 66 : proposition de situations de vie visant les milieux socioprofessionnels.....	228
Tableau 67 : mention claire des milieux socioprofessionnels dans le cours.....	228
Tableau 68 : rapport des ressources textuelles avec le monde professionnel	229
Tableau 69 : inclusion dans les ressources d'éléments du langage de spécialité, des savoirs et de matériels des domaines professionnels	229
Tableau 70 : traitement interconnecté des savoirs, savoir-faire et savoir-être linguistiques	229
Tableau 71 : lien logique des savoirs, savoir-faire et savoir-être aux situations qui les évoquent.....	230
Tableau 72 : origine disciplinaire variée des savoirs.....	231
Tableau 73 : réalisation d'objets techniques et de services à l'issue de l'activité didactique	231
Tableau 74 : proportion d'objets techniques et services liés aux situations professionnelles et socioculturelles.....	232
Tableau 75 : nombre de parties de l'épreuve	233
Tableau 76 : nombre de situations et de tâches par évaluation	234
Tableau 77 : nature des consignes des situations-problèmes.....	234
Tableau 78 : analyse du décloisonnement.....	235
Tableau 79 : prise en compte de l'oral.....	236

Tableau 80 : prise en compte de la contextualisation.....	236
Tableau 81 : évaluation des finalités de l'APC.....	237

2. CARTES

Carte 1 : Localisation de la ville de Yaoundé sur la carte du Cameroun.....	130
Carte 2 : Localisation des arrondissements constituant la ville de Yaoundé	131
Carte 3 : Localisation des établissements retenus dans le cadre de l'enquête à Yaoundé	134

3. FIGURE

Figure 1 : exemple de logigramme	47
--	----

4. SCHÉMA

Schéma 1 : triangle de la compétence.....	264
---	-----

LISTE DES ABRÉVIATIONS

APA : *American Psychological Association.*

APC : Approche par les compétences

APC/ESV : Approche par les compétences avec entrée par les situations de vie

APS : Approche par les situations

ASCAR : Action, situation, connaissance, attitude et ressources

BEPC : Brevet d'études du premier cycle du second degré

BIEF : Bureau d'ingénierie en éducation et en formation

BREDA : Bureau régional pour l'éducation en Afrique

CBA: *Competency-Based Approach*

CECRL : Cadre européen commun de référence pour les langues

CODA : Modèle complémentaire pour les objets et les démarches d'apprentissage

CONFEMEN : Conférence des ministres de l'éducation nationale des pays ayant le français en partage

CSD : cognition située et distribuée

DECC : Direction des examens, des concours et de la certification

Dir./Dirs : directeur(s)

E. F. : évaluation formative

E.F. : évaluation formative

E.F.D. : évaluation formative diagnostique

E.F.E. : évaluation formative d'étape

E.F.I. : évaluation formative interactive

E.S.: évaluation sommative

Éd./Éds : éditeur(s)

GCE O/L : *General certificate of education ordinary level*

Ibid. : *ibidem*

LM : langue maternelle

MINESEC : Ministère des enseignements secondaires

N° : numéro

Nomb. : nombre

OII : objectif intermédiaire d'intégration

Op. cit. : *opera citato*

OPO : objectif pédagogique opérationnel

OTI : Objectif terminal d'intégration

PA : perspective actionnelle

PARE : programme d'appui à la *réforme de l'éducation*

PISA : programme international pour le suivi des acquis des élèves-programme for international student assessment

PPO : pédagogie par objectifs

QCM : Questionnaire à choix multiples

SGAV : Méthode structuro-globale audiovisuelle

ZPD : Zone proximale de développement

3^{ème} : Troisième

RÉSUMÉ

La présente étude s'intéresse au rendement interne du système éducatif, le cas de l'enseignement-apprentissage du français en classe de 3^{ème} à Yaoundé. Elle vise précisément à montrer les lacunes observables dans la mise en œuvre de la nouvelle approche et leur incidence négative sur les résultats obtenus au terme du premier cycle du secondaire, puis à envisager des perspectives proportionnelles. Compte tenu de la nature inachevée de la généralisation, elle se réserve de jeter un regard sur l'efficacité externe pour ne considérer que la nature des flux à travers le premier cycle, ainsi que la qualité des compétences fixées et le dispositif didactique activé pour atteindre les buts souhaités. Elle se propose, en clair, de résoudre la question principale de savoir quelle est l'efficacité interne du système éducatif à la suite des changements effectués au niveau de la planification, de l'enseignement-apprentissage et de l'évaluation des compétences en français.

L'hypothèse principale avancée posait alors que l'insuffisance des changements effectués dans l'enseignement-apprentissage du français 1 a une influence fortement partielle sur la performance des apprenants. L'hypothèse précédente a été reformulée en trois hypothèses secondaires. La première affirmait que les changements introduits à l'issue de la réforme en cours entraînent une augmentation des taux de réussite qui touche la performance générale, les résultats au niveau des sous-disciplines du français et l'incidence de la langue sur l'apprentissage des autres matières. D'après la seconde, la nature partielle des changements effectués au niveau de la planification débouche sur une compétence générale en français qui présente des lacunes et appelle des ajustements. Enfin, pour la troisième hypothèse, la nature partielle des changements effectués sur l'enseignement-apprentissage et l'évaluation entraîne une compétence générale lacunaire en français qui appelle des ajustements conséquents.

La validation des hypothèses s'est faite à travers une étude empirique à régime mixte impliquant sept protocoles. L'analyse des flux et de la nature du dispositif mis en place par la planification a eu recours à une étude comparative des statistiques au BEPC de 2016 à 2019 ; un référentiel d'analyse des programmes ; un guide d'entretien adressé aux enseignants du Départements de français de l'École normale supérieure de Yaoundé ; un guide d'entretien destiné aux inspecteurs chargés du français et un questionnaire adressé aux enseignants et élèves-professeurs de français. Pour l'évaluation de la qualité des compétences fixées, deux grilles d'analyse des notes de cours et d'épreuves ont respectivement été appliqués.

Nous avons alors pu observer que la réforme en cours a permis d'améliorer les résultats au BEPC, d'où la confirmation que les flux garantis par la réforme au BEPC sont plus importants qu'ils ne l'étaient avec la PPO. L'augmentation est à mettre sur le compte des nouveaux *curricula* aux structure et terminologie novatrices, de l'introduction de nouvelles activités d'enseignement et évaluation de la lecture et de l'orthographe, mais surtout de la réforme de l'épreuve d'expression écrite qui intègre désormais des situations problèmes. Toutefois, nous avons aussi pu observer des lacunes au niveau de la compétence générale en français dues au fait que la planification reste très en marge des finalités et principes de l'APC. Il en est de même des techniques d'enseignement-apprentissage et d'évaluation qui gagneraient à être plus adossées sur les finalités et principes de l'APC. Les faits qui semblent confirmer la validité des hypothèses susmentionnées ont alors justifié les perspectives que nous avons émises. Il s'agit, entre autres, de documents d'accompagnement des programmes.

Mots clés : Approche par les compétences, efficacité interne, enseignement-apprentissage du français, bilan, perspectives

ABSTRACT

The present research was set to draw a balance sheet of the internal efficiency of the new educational system, with focus on the teaching-learning of French in the 3^{ème} classes of Yaoundé. More precisely, it aimed to draw conclusions on the results of the new teaching system and suggest perspective measures. Looking at the uncompleted nature of the present changes, the external efficiency and its goal of professional insertion were not considered.

The main question that led the study stated as follows: what is the internal efficiency of the new educational system following the introduction of CBA in the planning, teaching-learning and evaluation of competences in French? This gave rise to the general hypothesis that the introduction of CBA has improved the results at the *BEPC* examination. The general hypothesis has been operationalised into three research hypothesis. They stated that the changes made have produced greater flow of candidates across the first cycle. Yet, the partial nature of these innovations at the level of planning, teaching and learning have as repercussion lackings observed on the general competence in French, wherefore the need for consequent adjustments.

The validity of these hypotheses was acquired on the basis of an empirical and mixed research. Seven data collection tools were applied. While the comparative analysis of results at the *BEPC* sessions from 2016 to 2019 was used to determine the flow of students across the first cycle, the measurement of the appropriateness of programming was done by a referential of analysis of the new syllabi, two interview guides destined to teachers of the Department of French of the Higher Teacher Training College Yaounde and inspectors in charge of this discipline, as well as a questionnaire addressed to secondary school teacher of French. The balance sheet of the quality of the competences developed was done thanks to two referential of analysis of lessons and question papers.

This revealed that the introduction of the CBA produced better results than those obtained under the objectives-based approach, an improvement that owes to the new syllabi with an innovative structure and different terminology, the introduction of new activities in the teaching and evaluation of spelling, reading and writing. The findings also confirmed the lackings in the competence in French due to defaults in planning, teaching and evaluation that need to integrate more aspects of the CBA. Based on these findings, perspectives have been advanced. These include documents ment to complement the present *curricula*.

Key Words: Competency Based Approach, internal efficiency, teaching-learning of French, balance sheet, perspectives

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Depuis plus de deux décennies, la scène éducative africaine, voire mondiale est marquée par d'importantes réformes qui sont fondées sur l'introduction de l'approche par les compétences (APC), paradigme éducatif fortement influencé par des *épistémès* à la fois psychologiques, philosophiques, sociologiques et linguistiques. Ladite approche, d'après l'importante littérature qui s'y est consacrée, se justifie par le besoin d'inscrire l'activité scolaire dans une logique d'employabilité de la connaissance en vue de permettre, en Afrique, une reconstruction de l'âme profonde de l'homme noir, puis de le rendre apte à se faire une place dans le marché de l'emploi.

Il faut nonobstant rappeler que l'école africaine s'est rénovée de tout temps comme le veut la tradition humaine. La base de ces changements constants reste la quête d'un humanisme dont la mise en place pousse tous les praticiens à repenser constamment l'activité éducative. C'est dans le même registre que se situent les changements de paradigmes, donc d'approches. De manière générale, un tel train de redynamisation présente le passage des approches traditionnelles aux pédagogies béhavioriste, puis cognitiviste, l'APC appartenant au dernier type.

Pourtant, il faudrait reconnaître que chacune des réformes consacrant l'entrée ou l'abandon d'une ontologie suit un canevas que Print (1993 : 110) décrit généralement comme doublement axé. Soit la réforme procède du bas vers le haut, soit, elle suit le chemin inverse. Dans le premier cas, les dysfonctionnements constatés et rapportés par les enseignants et autres acteurs du terrain occasionnent l'adoption de nouvelles mesures. Dans le second, les changements sont l'objet d'instructions ministérielles et s'imposent aux acteurs du terrain qui ne sont que très rarement consultés et dont le point de vue compte peu. Les réformes introduites du haut vers le bas (le cas de l'APC au Cameroun), sont souvent l'œuvre d'experts indépendants ou agissant sous le couvert d'organismes (privés ou publics, nationaux ou internationaux). D'où toute la difficulté qu'il y a à les faire accepter par les acteurs du terrain.

De même, Afzaal et *al.* (2011: 263-265) opinent que les changements curriculaires sont pris comme des projets dont l'aboutissement nécessite des évaluations à différentes phases de leur exécution. Il en découle, dans le cas de l'APC, qu'un ensemble de facteurs posent, au stade actuel de son application au Cameroun, la nécessité d'un état des lieux. Un besoin qui, d'après la source précitée, aurait le mérite de permettre une vérification de la bonne marche des actions menées en vue de l'atteinte des objectifs escomptés. Il serait en outre question de voir si les dispositions prises sont adéquates et en même de produire les

résultats souhaités. L'évaluation de la réforme en cours, comme nous venons de le signifier, relève alors d'un enjeu pluriel. Tout d'abord, il s'agit de pallier aux manques généralement associés à l'introduction des changements de haut en bas. Car, ne prenant que très peu en compte l'apport constructif des acteurs du terrain, ils suscitent la nécessité de recenser les points de vue à la base, à l'effet de construire un tableau des représentations utile pour faire des amendements pertinents. Par ailleurs, les enseignants étant le maillon essentiel de la mise en œuvre du nouveau paradigme, il est nécessaire de s'assurer de leur parfaite compréhension de ses rouages, des actions à mener, puis de leur aptitude à effectuer les instructions données.

D'autre part, il faudrait associer à la présente évaluation un enjeu de vérification de l'adéquation des mesures associées à la nouvelle approche. Il s'agit ici d'opérer sur la base de la pensée selon laquelle les acteurs ne sont pas toujours à l'origine de l'échec d'un système. Le système, tel que conçu, pourrait présenter en lui-même des défauts de nature à fausser les résultats attendus. Ainsi, l'introduction en contexte réel des mesures prises devrait être suivie de bilans multiples, avec l'objectif de s'assurer que des modifications sont appropriées et de procéder aux ajustements nécessaires.

En gros, l'évaluation d'une réforme relève du besoin de dresser, à quelque étape du processus, un état des lieux qui donne une cartographie du *statu quo*. C'est la base sur laquelle des mesures prospectives peuvent être envisagées sur le long, moyen ou court terme. Un enjeu à plusieurs niveaux qui constitue donc la visée générale du présent travail. Il en découle en outre un intérêt à plusieurs niveaux que nous ne saurions ne pas révéler. Tout d'abord, il faudrait préciser que le sujet présente un intérêt didactique. Car, centré sur la didactique des langues, il revient sur l'application de la nouvelle ontologie de référence, en l'occurrence, l'APC. De ce point de vue, il s'agit, dans une logique de mise en pratique de la transposition didactique, de voir comment traduire les finalités de ladite approche en principes d'action, puis en actes concrets de planification, d'enseignement-apprentissage et d'évaluation de manière à accroître l'efficacité interne du nouveau système éducatif.

En effet, deux finalités sous-tendent l'APC. Elles sont censées guider toutes les actions menées sur le terrain. Ainsi, après l'introduction de *curricula* réformés et la conduite de séances de formation à l'application de la nouvelle démarche, il faudrait, en vue de contribuer à l'avancée des pratiques éducatives et de la recherche en didactique, voir dans quelle mesure lesdits matériels pourraient être adaptés, complétés, voire proprement traduits en actes d'enseignement, apprentissage et évaluation. De telles informations devraient contribuer à des améliorations des pratiques qui ont cours au Cameroun et à l'étranger, en vue de réaliser des acquis plus pertinents au regard des objectifs de la réforme.

La recherche convoque aussi des notions relatives à la linguistique, à la psychopédagogie, à la sociologie de l'éducation et à l'économie de l'éducation. En clair, puisqu'il est question de l'enseignement des langues, l'analyse du contenu à enseigner impose un retour aux notions de linguistique générale. Deux faits sont à prendre en compte ici. Tout d'abord, l'idée que les thèses linguistiques sont à la base du développement de la compétence en général et plus particulièrement d'une variante dénommée *perspective actionnelle*. Par ailleurs, l'activité de la classe de langue mettant à l'avant-garde l'apprentissage à produire et à acquérir des textes, il est de bon ton que l'on recherche comment enseigner le français en faisant un rapprochement des théories linguistiques et psychopédagogiques liées à l'APC.

Ensuite, vu le fait que le travail porte sur l'apprentissage, il ne saurait ne pas emprunter à la psychopédagogie. Principalement, il s'agit à la fois de partir des *épistémès* constituant l'arrière-plan de l'APC pour éclairer le processus d'établissement du bilan de l'application de la nouvelle approche dans le contexte de la formation en français au sein des métropoles camerounaises. Les mêmes théories devraient constituer le cadre de référence des suggestions de perspectives auxquelles nous entendons aboutir. Une telle démarche participerait parallèlement à généraliser les thèses de la psychologie cognitive. On arriverait à montrer tout d'abord leurs applications dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues, puis leur influence sur leur traitement didactique par l'APC.

La sociologie de l'éducation permettra, elle, de revenir sur les fins sociales qui orientent l'éducation (Choubkine, 1985 : 205). Il s'agirait de s'inspirer des raisons pour lesquelles les individus accèdent à l'éducation et de la manière dont leurs motivations influencent les contenus et les méthodes de la classe de langue. La socialisation régissant la dispensation des savoirs scolaires en vue de l'insertion sociale des individus, la sociologie de l'éducation devrait permettre de montrer comment la réforme par l'APC se trouve en adéquation avec les aspirations du peuple camerounais. Une base qui devrait permettre de légitimer les modifications apportées et l'intérêt des enseignants à s'arrimer aux recommandations faites. Cet apport justifierait aussi l'élaboration d'un bilan de l'efficacité interne et de perspectives conséquentes visant à ajuster davantage les actions menées aux fins souhaitées. Pour être plus précis sur les buts de l'éducation, Choubkine (*op. cit.*) soutient qu'une évaluation du rôle social de l'école devrait s'intéresser d'avantage à montrer pourquoi et comment elle peut assurer l'intégration sociale et professionnelle des individus. Il montre par ailleurs l'importance des évaluations bilan dans le cadre de la vérification de l'aptitude des mesures introduites à réaliser les fins souhaitées : c'est la mesure de l'efficacité du système. Pour notre cas, c'est le lieu de souligner toute l'importance du travail qui répond du

souci de voir à quel degré les pratiques qui ont cours dans l'enseignement-apprentissage du français selon l'APC répondent aux objectifs de la réforme et permettent d'aboutir aux résultats escomptés.

Il s'agit alors de procéder du démenti de la thèse d'une éducation ayant pour seule visée les savoirs pris pour eux-mêmes. Loin de là, la vision sociale pose que tout système éducatif bien pensé n'est jamais dénué de finalités. L'un des buts est de favoriser l'équité sociale par des flux conséquents à travers les cycles de formation et l'acquisition de compétences solides pour tous les membres de la communauté. Aussi, un second but majeur relève-t-il de son lien avec les facteurs de production et les aspirations des individus vis-à-vis du monde du travail et de la vie courante. Toutes choses qui sont de conséquence pour notre travail.

Enfin, les questions de professionnalisation et d'insertion professionnelle s'inscrivant dans le domaine de l'économie, notre recherche présente en outre un lien avec l'économie de l'éducation. De manière plus claire, il s'agit ici de voir l'éducation comme étant à la fois socialement et économiquement rentable. Former et se former deviennent donc un investissement. En outre, il serait question de voir derrière les savoirs une économie qui permet à chacun d'eux de présenter une rentabilité certaine. Les savoirs cessent donc d'exister pour eux-mêmes. Ils gagnent une valeur économique qui fait qu'on les recherche pour des buts d'actions et la réalisation d'intérêts individuels et collectifs précis. Ainsi, Khôï (1985 : 238-239), s'inscrivant dans la pensée d'Enaohwo (1985 : 258), distingue l'éducation comme consommation ou investissement. D'après la seconde logique, ainsi que nous l'avons souligné, l'éducation (ici l'éducation à la pratique des langues) prend le visage d'un facteur de production qu'on pourrait envisager d'abord au niveau individuel, puis collectif. D'où le concept d'efficacité ou rendement interne et externe de l'éducation appliqué à l'enseignement-apprentissage des langues.

Pour mieux comprendre la démarche qui est la nôtre, l'efficacité, de manière générale, est définie par Ketele (2001) comme étant le rapport entre les sorties (effets observés) et les entrées qui comprennent les effectifs et les objectifs déclarés. Pour l'OCDE (2014 : 15) qui va plus loin dans son assertion du terme, il s'agit de *la capacité d'un établissement scolaire ou d'un système éducatif à remplir les objectifs formulés en matière d'éducation*. D'après Lockheed et Hanushek (1994), les études qui s'y rapportent analysent et mesurent l'apport de ressources particulières sur les résultats obtenus. Toute chose qui explique que pour un système éducatif comme le nôtre, mesurer l'efficacité reviendrait non seulement à se référer

aux finalités et objectifs préalablement définis, mais en plus à considérer l'apport des différentes mesures concrètement appliquées sur les résultats obtenus.

Citant le Coleman report (1966), pionnier du domaine, Kaneza (2011 : 203-204) postule l'existence de plusieurs formes d'efficacité dont le rendement interne qui s'intéresse principalement aux aspects pédagogiques. Ketele (*op. cit.*) la définit comme l'analyse des résultats réalisés sur le plan intérieur à un système éducatif ou relatif à un programme de formation en cours. Autrement dit, le type d'efficacité est centré sur le fonctionnement des systèmes éducatifs qui est mesurable à la qualité des connaissances acquises, ainsi qu'à la mesure des taux de promotion, de redoublement et d'abandon.

La définition de Ketele (*op. cit.*) se précise dans l'énumération des facteurs de mesure de l'efficacité interne que déroule l'OCDE (1992). Pour la dernière source, une telle étude prend en compte :

- le nombre de formés achevant le programme de formation (par rapport aux inscrits, aux abandons et aux redoublements) ;
- le nombre de formés obtenant le diplôme offert par le programme de formation ;
- la nature ou la qualité des compétences réellement démontrées ;
- la nature ou la qualité des résultats obtenus en fin de formation ;
- la cohérence des mesures prises avec les effets observés.

Ces données supposent que dans le cadre de notre étude, bien que fondés sur le cas spécifique du français deuxième langue, il serait judicieux, pour mesurer l'efficacité interne du nouveau système éducatif, de considérer non seulement les statistiques relatives aux performances en français, mais mieux, de travailler sur le flux général des candidats au BEPC. Par ailleurs, on ne saurait se limiter aux taux de réussite ; il faudrait en plus analyser la qualité des compétences acquises et le niveau des performances démontrées au cours des évaluations. Enfin, il est nécessaire d'établir un rapport entre les deux aspects et la qualité des mesures prises pour réaliser les objectifs fixés au départ, d'où l'analyse des changements marquant la planification, l'enseignement-apprentissage et le système d'évaluation.

Il faudrait pourtant préciser que l'étude se limitera dans sa localisation aux zones urbaines, précisément la métropole de Yaoundé. Autrement dit, le bilan étant une opération qui engage des coûts importants, nous ne saurions porter l'étude sur l'ensemble du territoire national. Puis, l'APC étant une nouveauté en contexte camerounais et vu le faible niveau d'infrastructures, l'état des lieux en métropole pourrait aussi bien être représentatif de la situation en zone rurale.

En termes de contenu, la recherche visant à faire le bilan de l'application de l'APC à la formation aux langues ne touchera que le française. Pour être plus précis, elle ne s'intéressera qu'à l'enseignement du français langue seconde (FLS). Un choix qui tient compte du domaine d'inscription de la thèse, en l'occurrence la didactique des lettres bilingues qui nous offre l'option d'inscrire la recherche soit dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du français ou de l'anglais. Par ailleurs, les conclusions de Mbondji (1998) n'établissent plus de grande différence entre les statuts du français au Cameroun (français langue seconde et français langue étrangère). Elle reconnaît en fait qu'en raison de la complexité de la pratique de ce moyen de communication tant par les publics de souches francophones qu'anglophones, on ne saurait proprement qualifier le français aux anglophones du Cameroun de français langue étrangère (FLE). Elle reconnaît donc le statut du français appliqué au Cameroun comme un FLS à deux vitesses, les francophones et les anglophones se trouvant à égalité sur bien des points touchant la langue française qui leur est communément co-officielle. Les conclusions tirées à partir de l'étude sur les publics francophones peuvent donc bien être généralisés au sous-système anglophone, puisque les deux cadres appliquent sensiblement les mêmes exercices.

Ajoutons qu'en dépit du fait que les perspectives qui seront suggérées viseront l'ensemble des cycles de l'enseignement général, les études sur la base desquelles le bilan sera établi se limiteront à la classe de troisième. Située à la fin du premier cycle, elle sanctionne la scolarité obligatoire. C'est le niveau par excellence de l'évaluation de la portée des mesures prises dans le cadre de l'introduction de l'APC/ESV qui a déjà fait l'objet de deux sessions de l'examen du Brevet d'études du premier cycle du second degré (BEPC). C'est aussi le lieu de mesurer l'atteinte des objectifs de construction des compétences formulés depuis la conférence de généralisation de l'approche à Dakar et que visent à réaliser les différentes actions éducatives des quatre premiers niveaux. Soulignons alors qu'il s'agit de voir la compétence comme une construction qui ne se met en place et donc ne s'évalue proprement qu'au bout d'une période considérable (généralement un cycle).

Nous choisissons de suivre un plan en trois parties. La première, intitulée *Question de méthodologie*, a pour objectif de fixer les bases du bilan. Elle tente principalement de résoudre la question de savoir ce qu'est l'APC. Elle pointe aussi la problématique qui entoure l'approche dans le cadre de la recherche, ainsi que les clés méthodologiques à travers lesquelles l'objet doit être appréhendé. La première partie se décline alors en trois chapitres dédiés respectivement à chaque aspect susmentionné. Le premier s'intitule *Problématique de*

l'étude et hypothèses, le second, *Revue de la littérature et état de la question* et le troisième, *Théories de référence*.

La deuxième partie intitulée *Bilan de l'efficacité interne à la suite de l'application de l'APC* vise à décrire l'historique et les changements majeurs dans la formation aux langues à l'issue de la réforme, le bilan de l'analyse des taux de réussite au BEPC, puis l'état de l'efficacité interne au regard de la qualité des prescriptions de la planification et des actes d'enseignement-apprentissage et d'évaluation. Lui aussi se décline en trois chapitres dont le premier dénommé *Historique de l'introduction de l'APC et état des lieux des représentations exprimées sur la réforme et des flux au terme du premier cycle*, le second intitulé *Bilan de l'efficacité interne à la lumière d'une analyse de la planification de l'enseignement du français* et le troisième, *Analyse de l'efficacité interne du nouveau système éducatif à la lunette de la qualité des compétences construites*.

La troisième partie, *Perspectives didactiques*, vise à tirer les conclusions du *statu quo* décrit dans la partie précédente et à montrer les voies de sortie touchant respectivement la planification, l'enseignement-apprentissage et l'évaluation des compétences. L'objectif reste la quête d'une application de l'APC plus respectueuse des finalités et rentable. Trois chapitres le composent lui aussi. Le premier est titré *Analyse de la validité des hypothèses spécifiques un et deux et perspectives pour la planification*, le second, *Validation de l'hypothèse spécifique trois et perspectives pour l'enseignement-apprentissage du français* et le troisième, *Validation de l'hypothèse spécifique trois et évolution vers une réforme de l'évaluation*.

PREMIÈRE PARTIE : QUESTION DE MÉTHODOLOGIE

Notre étude sur l'application de l'APC à l'enseignement-apprentissage du français langue seconde ne saurait se faire sans la construction préalable d'un cadre théorique. En effet, la complexité du sujet est telle qu'il serait hasardeux de se risquer à un bilan sans avoir au préalable répondu à un ensemble de questions essentielles. Ainsi, la première partie de notre travail se veut exploratoire, fondée principalement sur des éléments empiriques d'origine documentaire. Elle vise à définir les bases qui soutiennent notre travail.

Pour plus de lisibilité, cette partie va tenter de répondre à la préoccupation de savoir qu'est-ce que l'APC et quelle est la problématique qui l'entoure dans le cadre de la présente recherche. Plus spécifiquement, le questionnement qui s'esquisse tient en trois points :

- d'abord, quelle est la problématique générale qui entoure le contexte actuel des réformes selon l'approche par les compétences dans le monde et au Cameroun ?
- Ensuite, que tirer de la littérature qui s'est construite autour de la nouvelle approche ?
- Enfin, quel cadre théorique convoquer pour l'étude ?

Il s'agit ici de passer en revue la littérature existante sur l'objet, les éléments du problème, ainsi que la méthodologie de son traitement. La présente partie est en effet le lieu de justifier et de circonscrire l'objet de l'étude, objectif qui sera atteint à travers trois chapitres. Le premier présentera la problématique et les hypothèses. Le second, lui, portera sur la revue de la littérature. Le dernier construira le cadre théorique sur lequel se fonde l'étude.

CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE ET HYPOTHÈSES

Le chapitre qui s'ouvre évoque les éléments de la problématique que soulève notre étude. En effet, toute recherche repose sur un problème qu'il faudrait spécifier dès le début, à l'effet d'orienter le travail qui sera fait.

Cette étape vise la description du problème auquel nous souhaitons nous attaquer, en l'occurrence la mise en place insuffisante de l'approche par les compétences en contexte d'enseignement-apprentissage du français langue seconde au Cameroun et le faible niveau d'atteinte des résultats escomptés qui en résulte, le cas des grandes métropoles. Nous répondons donc à la question de savoir quel est le problème qui sous-tend la recherche. Pour plus de clarté, la question précédente suscite trois interrogations secondaires, notamment :

- quel est le contexte de l'introduction de la nouvelle approche au Cameroun ?
- Quelles sont les représentations exprimées sur la réforme ?
- Quel est l'état des connaissances sur la mise en application de l'APC et quel problème en émerge pour la présente étude ?
- Quel est le questionnement qui en émerge ?
- Puis, quelles hypothèses sous-tendent l'étude ?

D'entrée de jeu, le chapitre se construit sur l'idée qu'une bonne description du problème s'appuie sur des éléments du contexte et permet une compréhension claire du phénomène, sa circonscription et la justification de l'étude. C'est pourquoi, le chapitre va tout d'abord évoquer l'historique de l'introduction de l'APC, les représentations des acteurs du système éducatif sur cette démarche, l'état de la question qui s'en dégage, puis le problème que nous nous proposons de résoudre. Il abordera aussi les questions de recherche, les objectifs et les hypothèses de l'étude.

La démarche que nous allons employer à ce niveau est empirique, bien qu'elle se nourrit des éléments de l'état de la question préétabli. Ils permettent de construire un ensemble de présupposés qui procèdent également d'observations faites sur le terrain et de fouilles documentaires supplémentaires.

A. PRÉSENTATION DU CONTEXTE D'INTRODUCTION DE L'APC

Les penseurs de la pédagogie moderne s'accordent pour démontrer que l'école est un outil de socialisation (Dewey, 1900 ; Piaget, 1967 ; Bandura, 2009). C'est le moyen de favoriser chez les individus le développement des capacités adaptatives utiles pour la vie.

Pour cette raison, il devrait toujours exister un *continuum* entre l'école et la vie en société, d'où le slogan de Dewey (1900 : 53) : *Apprendre ? Certainement ; mais vivre d'abord, et apprendre par la vie et dans la vie*. Tenant compte d'une telle réalité, l'éducation dans le monde présente une évolution qui traduit sous chaque contexte un passage de la pédagogie traditionnelle, puis behavioriste, à l'école moderne qui devrait tout d'abord s'examiner à travers le contexte occidental.

1. La situation du monde occidental

L'Occident apparaît comme précurseur de l'approche avec divers systèmes de pensée ayant une grande incidence sur la pédagogie. Les pays les plus en vue sont cités par Hirtt (2009 : 1). Il s'agit des suivants : *les États-Unis, le Québec, la Suisse, la France, la Communauté française de Belgique et les Pays-Bas*.

Un point marquant de la marche progressiste engagée sera l'avènement du behaviorisme qui introduit le lien entre l'apprentissage et le milieu. Le premier y est vu comme une modification du comportement, la production d'actes observables en réponse à des *stimuli* environnementaux. Un fait qui souligne l'idée d'adaptation qui doit caractériser l'activité scolaire : le rôle de l'école est alors d'initier chez les sujets des réflexes vitaux utiles pour l'intégration sociale. Seulement, le modèle d'école ainsi réalisé reste fortement dominé par le focus sur la connaissance vue comme facteur d'adaptation.

Ajoutons que l'intérêt de l'école occidentale pour la préparation à l'activité industrielle prendra toute sa forme sous l'influence conjointe du behaviorisme et du taylorisme. Une double ascendance qui donne naissance à la pédagogie par objectifs (PPO) que vulgarise Mager (1971) sous l'égide du management pédagogique de l'École de Chicago. Comme le révèlent Fotso (2011 : 51-52) et Belinga (2013 : 162), la démarche, de même que la pédagogie de la maîtrise de Bloom (1968) après elle, insiste sur le lien de l'école au monde des entreprises, d'où l'importance attribuée à la notion de compétences dans le cadre scolaire.

En lien avec les thèses de Bloom et Krathwohl (1956), la connaissance est découpée en paliers successifs et organisée en niveaux de complexité progressifs, la maîtrise de niveaux inférieurs conditionnant le passage aux suivants. Lescure (2010 : 211-212) pointe alors un fort intérêt à arrimer l'activité scolaire au travail en entreprise, puisque le séquençage ainsi effectué mime le mouvement observé par la production ouvrière en entreprise et la division du travail. Mais surtout, l'auteur révèle que la professionnalisation est une étape déterminante pour le passage à l'approche par les compétences (APC).

En réalité, même si l'on parle très rarement de compétence au cours de la période de la PPO et de la pédagogie de la maîtrise, le concept existe déjà en entreprise où il exprime un

désir de rationaliser la gestion (*scientific management*). Son influence en éducation est donc grande, mais ne prend ses formes réelles qu'avec l'entrée de l'APC. Pour Guillemette et Gauthier (2008), la PPO est la première génération d'approche par les compétences, puisque traduisant une vision primaire de la compétence scolaire qui malheureusement y est vue à *minima*. Nous avons présenté la différence entre la compétence dite transmise et la compétence acquise que vise à développer l'APC plus avant.

L'influence de l'approche par les compétences va se répandre à travers l'Amérique et l'Europe sous le couvert des retombées de l'École nouvelle (la pédagogie par centres d'intérêt, la pédagogie fonctionnelle, la pédagogie différenciée et la pédagogie du projet). Lesdites théories situées entre les XIX^e et XX^e siècles ont pour fondateurs, Dewey, Decroly, et Claparède qui lèguent à l'APC le pédocentrisme et le naturalisme qui la distinguent de la méthodologie traditionnelle (Deronne, 2012 : 3 - 4).

Comme nous l'avons dit dans la partie précédente, l'APC emprunte aussi fortement au cognitivisme qui va se développer en psychologie comme ligne de pensée opposée au béhaviorisme. Elle s'illustre en éducation par son rejet des pratiques transmissives et associationnistes. Sa forme première est d'influence belge. On lui attribue les noms d'approche par les compétences de base, pédagogie de l'intégration ou encore école belge est le fruit des travaux de chercheurs dont De Ketele dans les années 80 et plus récemment Roegiers et Gerard.

Delorme (2009 : 115) retrace l'entrée de ladite pédagogie en Europe à partir des progrès de Hameline (1979) sur la pensée par les objectifs et l'introduction de la *typologie transdisciplinaire* de D'Hainaut (1980). Des travaux qui montrent les méfaits de la fragmentation des objectifs d'apprentissage et recommandent l'élaboration d'objectifs en termes de *capacités générales*. Puis, au cours de la Rencontre franco-belgo-suisse de 1982 à Lyon, une première définition de la compétence en tant qu'entité complexe et structurante de l'action scolaire est suggérée : *La compétence, contrairement à la capacité est reliée à une situation concrète ou à une classe de situations ; elle est repérable de telle sorte que l'on puisse définir son degré de difficulté pour un âge donné* (Delorme, 1982).

Cette spécification s'affiche comme un élan de promotion d'une définition de la compétence en tant qu'entité intégratrice d'acquisitions cognitives, d'habiletés motrices et d'attitudes affectives. Elle recherche l'harmonisation du langage au sein de la coopération dans l'Union européenne et la démarcation de la nouvelle démarche pédagogique face à l'influence persistante des pédagogies béhavioristes et de leurs pratiques transmissives.

En dépit des détractations affichées contre le nouvel élan de l'école occidentale, les années 90 verront une ramification de la nouvelle approche avec le développement de la perspective actionnelle de Puren pour l'enseignement-apprentissage des langues. Mais avant, la scène canadienne est le terrain du développement de la seconde variante d'APC (l'approche située ci-dessus présentées) grâce aux travaux de chercheurs tels Jonnaert et Masciotra. Son adoption définitive se fera au cours des états généraux de l'éducation de 1995 qui font suite aux premières tentatives d'introduction de 1992 et 1994 qui marquent la rédaction de référentiels de compétences qui seront plus tard réécrits (Lenoir, 2011 : 1 - 2).

Le mouvement ainsi reconstitué retrace à suffisance la quête constante d'une école renouvelée qui épouse les réalités locales. Aussi y voit-on une volonté de mettre l'école au service de la vie et du développement social. Une telle attitude ne se limite pas à l'Occident. L'Afrique a sa propre histoire, comme tous les autres peuples qui ont opté pour l'APC.

2. La situation des pays africains

Dès l'aube des indépendances, l'Afrique a engagé un ensemble de réformes visant à adapter son école aux besoins locaux, le but étant d'impliquer l'institution sociale à l'effort de reconstruction initié par la nouvelle élite (Chisholm et Leyendecker, 2009). La fin des règnes coloniaux est marquée, puis suivie de réclamations d'un système éducatif africain nouveau dénué du legs impérialiste (Lauwerier et Akkari, 2013).

Lesdites revendications aboutissent en 1990 à la *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous*, en 2000, au *Cadre d'action de Dakar*, et en 2003, au *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003/4 : Genre et éducation pour tous*. Les résolutions des instances internationales révèlent bien la quête africaine d'une école de qualité, gage de développement individuel et social. Elle devait se détacher d'objectifs de formation de clercs, hommes de bureaux, pour épouser le lien théorie-pratique utile à inscrire l'apprentissage dans le monde environnant (Babaci-Wilhite, 2013). C'est dans le même ordre d'idées qu'UNESCO (2000) (savoir le *Cadre d'action de Dakar* en sa troisième disposition) précise la nouvelle vision que l'éducation en Afrique doit réaliser :

Nous réaffirmons le principe énoncé dans la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous (Jomtien, 1990), qui s'appuie sur la Déclaration universelle des droits de l'homme et la Convention sur le droit des enfants, selon lequel toute personne - enfant, adolescent ou adulte - doit pouvoir bénéficier d'une formation conçue pour répondre à ses besoins éducatifs fondamentaux, au sens le plus large et le plus riche du terme, une formation où il s'agit d'apprendre à connaître, à faire, à vivre ensemble et à être. Une éducation qui s'attache à exploiter les talents et le potentiel de chaque personne et

à développer la personnalité des apprenants, afin de leur permettre de mener une vie meilleure et de transformer la société dans laquelle ils vivent.

Il en émerge ouvertement une double vision à la fois culturelle et professionnelle liée à l'insertion sociale et à la satisfaction des besoins de la vie courante que l'école doit désormais garantir. D'où la supposition que l'individu qui atteint la scolarité obligatoire doit pouvoir, sur le plan culturel, résoudre des problèmes de vie courante à base d'éléments de culture relevant tant de son cadre de vie immédiat qu'étranger. Il s'agit en plus pour l'école, sur le plan des fins de vie professionnelle, de permettre aux hommes d'être productifs et de se faire une place dans le monde de l'emploi. Ayant appris à perfectionner et à mettre à profit ses talents par le biais de l'école, ils devraient alors soit, être directement employables, ou s'auto-employer en faisant valoir la créativité développée dans les milieux éducatifs (voir aussi les idées de Roegiers, 2008a : 2). Le concept d'*éducation pour tous* vient, pour sa part, renforcer le caractère obligatoire de l'objectif, mais aussi l'idée de démocratiser le mieux possible le passage à travers cette école de la vie en assurant, par des formations de qualité, l'acquisition de compétences intégratrices et des flux encore plus importants à travers les systèmes éducatifs.

Pour revenir aux tensions qui ont conduit à l'adoption de l'APC, notons qu'elles sont suffisamment retracées par l'étude du SCÉRÉN (2010), avec d'une part les revendications du droit à l'autodétermination (politique, culturelle, linguistique...) des peuples africains, et d'autre part, le dilemme du monde occidental partagé entre la nécessité de tenir les promesses des années de guerre et le souci de garder la main sur les peuples colonisés. Sur le plan éducatif, Gilmer (1971 : 28) rappelle qu'à l'aune des multiples conférences de ministres tenues sous le couvert de l'UNESCO après les indépendances, un fait revient ; il s'agit du besoin manifeste d'une école qui n'a pas vocation à instruire pour le seul désir de le faire, mais en vue de permettre aux individus d'apporter leur pleine participation au progrès de leurs nations.

Aussi faut-il pour la cause que renaissent les cultures et langues locales qui ont quasiment été décimées à la suite des politiques éducatives coloniales (Babaci-Wilhite, *op. cit.*). Mesures qui prenaient la forme que leur donnaient les colonisateurs (Lange, 2000) et pouvaient à juste titre être taxées d'*école au rabais* créant des individus déracinés du contexte local africain, ainsi que des inégalités profondes entre la petite élite qui a pu se former et des masses dont le quotidien devait rester fortement marqué par des maux créés par le contexte social changeant des années d'après-guerre ou de celles qui vont suivre la décolonisation (Gamble, 2010).

Mougin (2005 : 92) souligne d'ailleurs que la faim dans le tiers monde à partir des années 1960 crée l'émotion et un élan humanitaire qui va affecter l'école. C'est avec l'aide de différentes instances internationales que l'Afrique cherche désormais des solutions éducatives aux problèmes de la précarité de la vie et du sous-développement social. L'hypothèse centrale qui est émise pose que pour être plus efficace, la nouvelle école africaine doit s'émanciper des modèles purement occidentaux, épouser les réalités du contexte local et s'engager à la résolution des maux qui minent les nouveaux pays indépendants.

Sur le plan de l'enseignement de la langue (et des cultures), de nombreuses voix telle Belibi (2012 : 171-172) s'élèvent pour remettre en cause l'effet de l'éducation coloniale sur des systèmes linguistiques et culturels locaux pourtant essentiels au développement de la pensée agissante qui doit permettre aux Africains de se réaliser et de faire sens dans le monde global (Tabi Manga, 2003). Dans son état des lieux du français dans le sous-système francophone camerounais, Belibi (*op. cit.*) constate en fait que ... *près de la moitié des élèves ne parlent plus qu'une seule langue : le français ou l'anglais*. Il propose alors que le cours de français soit un terrain à la fois de l'ouverture aux langue et culture françaises et au patrimoine culturel et linguistique local (Belibi, 2008).

Pour sa part, Bikoi (2000 : 41) s'interroge sur l'avenir de la langue française (et donc de sa culture aussi). Il constate qu'alors que la langue recule à travers le monde, l'Afrique *semble demeurer pour quelque temps encore ... une citadelle imprenable*, pourvu, poursuit-il plus loin, que la France arrive à forger le terrain d'un réel partenariat favorable à l'essor des langues et cultures locales.

À la suite de nombreuses tentatives d'inscription du système éducatif local dans la relation instruction-vie quotidienne, l'adoption de la pédagogie par objectifs (PPO) marque la première réforme postindépendance d'envergure. D'orientation behavioriste, elle a eu pour premier effet de montrer la nécessité d'inculquer des comportements observables comme preuve de la maîtrise des savoirs.

Il est également à noter qu'en raison de son lien avec les théories de gestion du travail en entreprise, les États africains ont nourri l'ambition de s'en servir pour favoriser l'insertion socioprofessionnelle des jeunes en leur faisant intégrer la chaîne de production en entreprise (voir les implications du séquençage selon Jonnaert et *al.*, 2006). Il s'agissait en quelque sorte de reprendre le modèle de construction des grandes nations industrielles occidentales.

Seulement, plus de cinquante ans après, l'Afrique s'aperçoit que la PPO n'est toujours pas arrivée à résoudre les questions du chômage ambiant et du développement industriel et environnemental. Par ailleurs, le problème des cultures locales demeure, la pédagogie par

objectifs ayant visiblement échoué à créer chez les Africains le désir de redécouvrir leurs patrimoines culturels détruits sous l'effet de la colonisation, puis de s'en servir pour accroître leur créativité.

Il découle donc de ce qui précède le besoin pressant d'une école réformée aux fins de répondre aux réalités locales. C'est ainsi que dès les années 2000, s'engage un second mouvement marqué par l'adoption de l'approche par les compétences (Edang, 2013). Une dynamique qui part du primaire pour s'appliquer progressivement au secondaire, puis au supérieur (voir le système Licence, Master, Doctorat) avec l'objectif de rétablir le lien entre l'école et la société, de favoriser chez les apprenants l'aptitude à résoudre des situations-problèmes comme moyen de développer leurs capacités adaptatives, mais aussi de permettre, dans un contexte de mondialisation, le développement et l'exercice d'une créativité qui s'appuie sur la redécouverte des cultures locales.

Pourtant, après huit années d'application de la nouvelle démarche au secondaire (dont sept de généralisation), il est nécessaire, comme le réclame le cycle des projets, qu'une évaluation soit faite pour s'assurer de l'effectivité des changements, identifier les acquis, mesurer la qualité des modifications et en déduire des ajustements conséquents. Mais au préalable, il faudrait s'intéresser à la description du contexte d'évolution du français au Cameroun, dans ses aspects tant sociopolitique, démographique que méthodologique.

B. DES REPRÉSENTATIONS EXPRIMÉES SUR LES RÉFORMES PAR L'APC : PANORAMA DES PROBLÈMES TOUCHANT L'INTRODUCTION DE L'APC DANS LE MONDE

Au Cameroun comme à l'étranger, les modifications liées à l'APC ont entraîné des réactions qu'il est nécessaire d'évoquer, dans la mesure où elles constituent une entrée dans les analyses que nous allons faire *infra*. Les nombreux problèmes liés à l'enseignement-apprentissage par l'APC à travers le monde ont toujours évoqué la nécessité de faire des bilans résultant d'évaluations pouvant permettre des ajustements. Par conséquent, le premier axe du rappel marque un arrêt sur les travaux qui se sont intéressés aux aspects problématiques de l'adoption de l'APC à travers le monde. L'un d'eux s'est soldé par le rapport que publient Houchot et *al.* (2007). Il s'agit des observations faites sur les systèmes éducatifs de certains pays dont la France et le Canada.

Parlant du contexte français, les auteurs évoquent le conservatisme des pratiques évaluatives du système scolaire. Ils notent qu'en dépit du choix de l'APC qui a été introduite par le *Socle commun de connaissances et de compétences* (2006), la nature des évaluations

n'a pas suivi le sens des modifications adoptées. Les pratiques évaluatives sont restées fortement calquées sur les principes d'action de la pédagogie par objectifs, d'où la réticence au changement qu'ils décrivent.

Les auteurs posent qu'en plus, il faudrait voir l'origine du problème de l'évaluation à partir de la planification, voire aussi, des pratiques d'enseignement-apprentissage. Pour la cause, ils avancent qu'il est possible d'observer au sein des contenus du socle sus-évoqué une définition floue de la compétence. Un manque de précision qui aurait donc eu des répercussions sur les pratiques pédagogiques observées sur le terrain. Pour être plus précis, ils pensent que dans le document, la compétence continue d'être prise au sens de capacité. Un fait qui est en contradiction de l'introduction d'une importante terminologie connotant l'option cognitiviste qui est en rupture avec l'associationnisme béhavioriste.

Il faudrait noter que selon Frangione (2006 : 3) le conservatisme décrié traduit en fait la polémique qui entoure la réforme par l'APC en France où l'on dénonce l'asservissement de l'école au néolibéralisme et au monde de l'entreprise. Une tendance qui s'opposerait, du point de vue des détracteurs de la nouvelle approche, aux missions fondamentales de l'école.

Le point de vue susmentionné rejoint la pensée de Boutin et Julien (2000 : 19) pour qui :

Enfin, la vision actuelle de l'école qu'entretiennent les responsables de la réforme est largement inspirée d'un discours néolibéral : l'école est l'antichambre d'une société qui exige quant à elle la « fabrication » de citoyens modelés sur ses visées de rentabilité et de performance. Toute initiative qui ne va pas dans ce sens sera donc écartée d'office. Ce qu'il faut bien voir, c'est que la formation est assimilée à une marchandise, les parents et les élèves à des clients, et l'école à une firme, une industrie.

Il s'agit pour eux de montrer à quel point l'école s'écarte, avec l'APC, de ses objectifs régaliens pour transformer ses locaux en industrie et ses acteurs en participants à une activité totalement en rupture avec ses visées humanistes.

Toujours dans la logique de la dénonciation de la tendance mercantiliste, Hirtt (2003 : 2) postule :

D'une part, cette approche [comprendre ici l'APC] sera incapable de réaliser les promesses émancipatrices dont elle se veut porteuse. D'autre part et surtout, elle participe – sans doute involontairement dans le chef de ses théoriciens – d'un vaste processus d'instrumentalisation de l'École au service d'une économie en quête de dérégulation et de dualisation sociale.

L'auteur commence par faire allusion aux aspirations rattachées à l'APC de par ses finalités. Il faudrait comprendre par là l'espoir fondé sur l'approche par ses théoriciens et par les peuples qui l'adoptent. Chacun d'eux y voit un moyen de (re)construire une société plus

équitable qui offre à tous les individus qui accèdent à l'école un moyen d'améliorer le quotidien actuel et de garantir des lendemains meilleurs. Ainsi, Hirt (*op. cit.*) s'inscrit en faux contre une telle attente. Pour lui, en raison de ses incohérences fondamentales, l'APC ne saurait produire les résultats qu'on lui prédestine. Un premier point qui en fait une grande illusion et donc un risque énorme pour les sociétés qui décident de l'adopter.

Pour aller plus loin et clarifier sa posture, l'auteur argue que l'APC est loin d'être une solution aux multiples problèmes d'insertion sociale et de réduction de la fracture sociale. Au contraire, elle reste bien une porte ouverte vers la détérioration des valeurs sociales liées à l'acte désintéressé et donc à la culture humanitaire. C'est un asservissement à la logique mercantiliste qui, à terme, ne produira pas les résultats salvateurs escomptés, mais contribuerait à une dégradation des rapports humains avec une fracture sociale encore plus grande et un degré de misère encore plus inquiétant. Pour lui, l'APC, fruit du néolibéralisme, n'est qu'une solution employée par les industriels et les plus riches pour perpétuer et légitimer leur domination sur les plus pauvres. L'école servirait donc des buts macabres. Tout y serait désormais organisé pour rendre encore plus médiocre et donc voués à la posture de reclus sociaux les plus défavorisés, au profit des favorisés.

L'auteur pense donc que l'introduction du concept de *compétence* se veut plus un effet de mode. Ou pire encore, le terme relève aujourd'hui d'une simple logique propagandiste au profit des industriels. Un fait que relève le propos suivant :

« Approche par compétences », « évaluation par compétences », « compétences de base », « compétences transversales », « socles de compétences », « compétences terminales »... Le concept de « compétences » est devenu incontournable dans les écrits sur l'enseignement. Son succès est planétaire. Après les États-Unis, le Québec, la Suisse, la France, la Communauté française de Belgique et les Pays-Bas, « l'obsession des compétences » [Boutin et Julien, 2000], cette nouvelle « pensée pédagogique unique » [Tilmant 2005], est désormais en train de conquérir la Flandre. Mais sous le couvert d'un discours parfois généreux et moderniste pourrait bien se cacher une opération de mise au pas de l'enseignement : sa soumission aux besoins d'une économie capitaliste en crise (Hirtt, 2009 : 1).

L'auteur relève qu'un autre défaut de l'APC, outre le fait d'être une *obsession*, au sens de Boutin et Julien (2000) qu'il cite, est son adossement sur une économie capitaliste. Le problème qu'il pose est le fait qu'un tel modèle économique serait en crise de valeurs. Il aurait prouvé son inaptitude à garantir de manière suffisante, un mode de vie sociale fondé sur le respect de la vie humaine. L'exploitation serait sa caractéristique première, ainsi que le malaise social. Pour lui, ledit modèle a besoin de se réformer, au regard des réalités du monde actuel qui veut plus de liberté et de respect du droit au bien-être pour tous. Il en découle que

l'APC qui s'en inspire hérite des défauts et fonde des systèmes éducatifs qu'on ne saurait légitimer.

À l'accusation ainsi levée, Perrenoud (2001 : 8) oppose l'idée que :

Il serait temps d'accepter l'idée que la culture humaine, y compris dans ses dimensions théologiques et philosophiques, est fondamentalement reliée à l'action, à une présence incertaine et inquiète dans le monde, au désir d'anticiper et d'infléchir les événements. [...] La culture, du moins pour les anthropologues, ne s'oppose pas aux pratiques sociales, à l'action humaine. Elle est au contraire la façon propre à notre espèce de comprendre et de maîtriser sa condition, par le langage, le partage, la mémoire collective, la conceptualisation.

L'auteur pense ainsi qu'il ne faudrait pas confondre l'emphase mise sur l'action et une logique d'asservissement à la culture mercantiliste. Il revient sur la pensée qu'aucune logique éducative humaine, quelle qu'elle soit, ne remet en cause la pensée que tout se résume en l'action qui régit la vie en communauté et dicte aux hommes des conduites qui permettent de matérialiser leur pensée.

Il en découle que de l'action dépend la réussite de la vie des hommes en société. Or, si une part de ladite entreprise est de nature économique et donc, liée à l'activité de production marchande de biens et services, il faudrait alors que l'école, de par sa mission de préparation des individus à l'intégration de la vie sociale, puisse également s'intéresser à l'action en entreprise.

Récusant le fait que la nouvelle approche asservirait l'école au monde de l'entreprise, Frangione (*op. cit.*) affirme qu'il faudrait plutôt qu'en France, de nouveaux aménagements soient faits sur le socle commun de connaissances et de compétences. Plus précisément, le document devrait faire mieux que garantir la continuité de l'éducation d'un cycle à l'autre. Il serait nécessaire de tenir compte de la vie socioprofessionnelle qui est occultée par d'autres considérations.

Tremblay (2004), lui, préfère revenir sur la question de la pertinence même du concept de compétence. L'auteur pose que le terme en lui-même relève de l'idéal. Ainsi, vouloir l'envisager comme une fin à réaliser relèverait tout simplement d'un manque de pragmatisme. Sans nier l'idée que jusqu'alors, la notion de compétence reste très peu formalisée et stabilisée dans les différents registres où elle est employée, il faudrait néanmoins qu'on ne perde pas de vue l'aspect actantiel qui devrait donner au concept tout le rapport à la réalité dont elle a besoin pour s'affirmer comme véritable principe directeur du cadre éducatif. Nous y revenons plus bas.

Une autre forme de critique qu'essuie l'APC avance qu'elle évacuerait toute considération pour le volet académique. On le voit au propos de Boutin (2004) qui suit :

Prenons encore pour exemple la position qui consiste à préconiser la non-transmission des connaissances par l'enseignant au bénéfice d'une pédagogie intégrale de la découverte. Il tombe sous le sens que le refus de transmettre des connaissances peut conduire à la négation même de la culture : il est évident que les apprenants d'aujourd'hui ne pourront pas tout découvrir et construire toutes leurs connaissances. Les méthodes dites nouvelles, qui soit dit en passant le sont beaucoup moins qu'on peut le croire (pédagogie par projets, travail d'équipe, etc.), si elles sont utilisées de façon exclusive, risquent de conduire davantage à l'échec qu'à la réussite scolaire.

À cette lecture de l'APC, Perrenoud (1999) oppose l'argument que l'approche laisse plutôt une place large aux savoirs en exigeant qu'ils soient allégés et réaménagés. Pour l'auteur, la fixation des compétences ne saurait être effective sans ressources. Or, une bonne part des ressources relève de l'ordre des savoirs, savoir-faire et savoir-être dont l'enseignant a le devoir de favoriser la fixation en employant une démarche éclectique.

Revenons à présent à Houchot *et al.* (*op. cit.*). Le second cas qu'évoquent les auteurs dans leur rapport est le contexte canadien où, malgré son évolution remarquable, l'APC a observé une période de relative latence (1995/1996-2000) qui traduit la contestation qui a accompagné la réforme, avec en 2001 et en 2006 la réhabilitation de l'enseignement explicite et disciplinaire de la PPO par les ministres F. Legault et J.-M. Fournier, respectivement.

Le cas du Canada est similaire au Cameroun où s'est achevée en 2018 la suspension de la réforme au primaire. En effet, la généralisation de l'application de l'approche par les compétences a été interrompue et restreinte à titre optionnel à quelques établissements de certaines régions, toute chose qui révèle que l'innovation suscite de vives critiques de la part des acteurs du terrain. On y voit aussi que les autorités chargées de son application paraissent mal outillées. De même, au niveau du secondaire, plusieurs travaux font état de manques dans la manière dont la réforme est menée (Belinga, 2013 ; Edang, 2013 et Adiobo, 2017).

Jetant plus de lumière sur les problèmes de la réforme, Cros *et al.* (2010 : 7-8), dans le rapport d'une évaluation de l'application de l'approche dans des pays africains parmi lesquels le Cameroun, fait le constat qui suit : *Le mode d'installation de la réforme pointe deux grands types d'incohérences*. Et plus loin, il précise :

...au niveau institutionnel et structurel, car une approche APC est difficilement compatible avec un nombre pléthorique d'élèves et avec des supports souvent inexistant, ce qui est le quotidien constaté dans de nombreuses classes des pays visités ; au niveau du processus caractérisé par un déficit de communication, une formation descendante qui s'amenuise progressivement et finit par toucher assez peu les enseignants eux-mêmes, une inégale mise à disposition des outils pédagogiques adaptés et une absence [quasi]totale de l'APC en formation initiale.

Aussi n'est-il pas rare d'entendre les enseignants se plaindre des consignes contradictoires provenant des inspecteurs chargés de la formation en cascade, un constat qui est à l'image de des conclusions de Thiam et Chnane-Davin (2017). Les séminaires marquant lesdites séances de recyclage sont annuels. Ils sont généralement salués par un sentiment d'inachevé. On a tendance à croire que les formateurs ne sont pas très aguerris en la matière et que les différents contours de l'APC, ainsi que les pratiques qu'elle initie leur échappent quelque peu.

L'élaboration des *curricula*, elle aussi, n'est pas épargnée par la critique. Outre l'absence de matériels censés accompagner les programmes (référentiels, logigrammes, chronogrammes, plans de réforme de l'évaluation et de formation des enseignants), le passage de l'APC au second cycle ferait aujourd'hui l'objet d'un changement d'expertise.

En effet, l'État camerounais a opté, au second cycle, pour le modèle belge, qui résulte en l'abandon des familles de situations canadiennes ; toute chose qui est de nature à susciter l'incompréhension et qui trahit un déficit considérable d'expertise. Enfin, l'achat des programmes auprès des cabinets étrangers (les Grandes seigneuries du Canada pour le premier cycle et le BIEF belge au second cycle) ne laisse pas indifférent et évoque de fait la nécessité de construire une expertise nationale.

À en croire Tardif et Desbiens (2014), la non-réalisation des objectifs escomptés dans le cadre des réformes par l'APC ne proviendrait pas des faiblesses imputées à la démarche qui reste présentée par plusieurs comme inappropriée. À l'inverse, elle serait l'objet de l'envie du repli sur la standardisation qui avait cours sous la PPO et du souci des enseignants de ne pas être dérangés à l'idée de devoir effectuer de nouveaux apprentissages et adaptations.

D'après Meziane (2014 : 146) et Lafleur et *al.* (2009 : 3), l'introduction de l'APC au Canada s'est faite sous fond de critique de la PPO qui, pour les auteurs, n'était pas arrivée à assurer la réalisation du rapport école-insertion socioprofessionnelle. Il manquait aussi un second volet de promotion de la pensée créatrice au lieu d'actes réflexes. Il s'agit de revenir sur l'idée que nous avons émise d'entrée de jeu : l'homme a besoin de s'affirmer à travers la pensée logique. La réflexion ainsi déroulée ne saurait ne pas se démontrer par des actes concrets qui matérialisent la réflexion humaine. Aussi, en s'axant sur une telle ligne d'action, l'école promeut-elle la créativité en inscrivant l'activité scolaire dans un processus de résolution des problèmes au lieu de la fixation de simples actes réflexes.

Toutefois, il faudrait noter que dans le cadre du Canada, l'évaluation des progrès de la réforme en 2011 a permis à Lessard (2011) d'aboutir à la conclusion que des perfectionnements sont toujours à apporter à la planification et à l'action sur le terrain, en dépit du fait que le socle de

compétences canadien a constamment été modifié. Le pays se hisse pourtant aujourd'hui comme un pôle de référence en matière d'application de l'APC qu'elle exporte à travers le monde. Au Cameroun, elle prend l'appellation d'approche par les compétences avec entrée par les situations de vie (APC/ESV). Le contexte occidental ne pose visiblement pas de sérieux problèmes matériels à l'opposé des cadres asiatiques et africains où l'approche a été exportée.

À titre d'exemple, dans leur évaluation-bilan du contexte vietnamien, Peyser, Gerard et Roegiers (2006) rapportent que la réforme fait l'objet d'une lente avancée. Ils expliquent que l'une des raisons du présent état de choses et de la peine qu'a la démarche à faire ses preuves est la nature incomplète des changements entrepris. Ils posent qu'en effet, une bonne réforme devrait inclure un plan de conception de manuels, toute chose qui contraste avec le contexte ci-dessus où on observe un manque criard de manuels adaptés.

En outre, Edang (2013) relève qu'en contexte africain, les problèmes de l'APC touchent les confusions de terminologie et méthodes, le pilotage (voir les insuffisances de la formation en cascade), ainsi que la conservation des pratiques traditionnelles d'enseignement-apprentissage et d'évaluation.

Revenant sur les défauts de la formation, Tehio (2009 : 17) commente : *un déficit de cohérence de la politique de formation dans certains pays : les formations recourent à d'autres approches curriculaires que l'APC, sans que soit construite une complémentarité entre les approches, et l'APC est très souvent absente des formations initiales.* L'auteur pointe ainsi des déficits au niveau de la formation qui semblent rester les mêmes encore aujourd'hui, de nombreuses années après que l'approche a fait son entrée en contexte camerounais.

D'abord, il relève l'inadéquation du contenu des formations, notamment les formations continues. On y remarque qu'en dépit du but annoncé de traiter de l'APC, d'autres méthodes sont enseignées et rien n'est fait pour montrer le lien qu'elles entretiennent avec la nouvelle approche. Ensuite, il avance que si très peu est fait pour mettre les enseignants du terrain au courant de l'APC, il ne se passe rien au plan de la formation initiale qui reste quasi-absente, d'où la persistance de l'incongruence entre les formations dispensées ou reçues et les attentes des instances dirigeantes vis-à-vis du travail fait dans les salles de classe.

Plus avant, l'auteur pointait déjà d'autres défaillances qui suscitent la polémique autour de la réforme. D'après lui :

- Les enseignants se plaignent de la lourdeur de la charge de travail induite par cette réforme, notamment pour l'évaluation et la remédiation, ce qui constitue un coût immatériel de la

réforme et pose le problème de la motivation des acteurs. – Les réformes ont manqué d'une politique volontaire et suivie de communication et de consultation au-delà de la prise de décision initiale. Elles sont de ce fait peu et mal connues de la communauté, mais aussi des acteurs. – Les coûts ont été peu maîtrisés, d'une part en raison de la difficulté à brosser un portrait global de la situation, d'autre part, du fait de la persistance de la logique de projet, malgré la volonté officielle de passer à une approche programme : on trouve dans les pays une multitude de projets financés parallèlement. Il est difficile d'avoir une vision claire de l'ensemble de la politique et de sa traduction budgétaire (Tehio, 2009 : 14).

Il pose ainsi, au premier chef, l'effet de la préparation insuffisante des enseignants du terrain à la pratique de l'APC. Faute d'avoir reçu une formation adéquate, ils n'arrivent pas à appliquer les bonnes stratégies pour assumer le rôle qui est le leur. La gestion de la boucle enseignement-apprentissage-évaluation-remédiation les échappe, d'où leur désir de retourner aux méthodes précédentes.

C'est sans compter les dysfonctionnements de type institutionnel. Trop d'acteurs interviennent dans le processus. Plus encore, leurs actions individuelles manquent de coordination. Il en découle une incapacité à maîtriser l'avancée et les différents aspects de la réforme, à la fois aux niveaux des coûts, de la qualité de l'expertise dispensée en la matière et de la satisfaction du besoin d'accorder les sons de cloche sur les rouages de l'APC.

Le portrait réalisé par l'auteur se situe, chronologiquement, avant l'entrée effective de la nouvelle approche au secondaire. Par ailleurs, ses propos portent avant tout sur des cadres autres que le Cameroun, notamment les pays qui ont précédé la nation camerounaise dans l'adoption de l'approche. Pourtant, il reste intéressant de préciser que les défauts qu'il décrit alors se vérifient encore aujourd'hui dans le contexte camerounais, d'où la preuve, au sens de Thiam et Chnane-Davin (2017 : 117-118), la reproductibilité des contextes africains.

Les autres auteurs postulent que les problèmes semblent être les mêmes et montrer que le cadre d'application de l'approche par les compétences en Afrique pose les mêmes problèmes avec la même acuité. Il faudrait notamment y voir un manque de réflexion mûrie, soit pour régler le cadre avant l'adoption de l'approche ou pour adapter certains aspects de l'approche au cadre actuel.

Des conclusions partagées par une étude similaire menée par Delorme (2009) pour qui l'introduction de l'APC en Afrique n'a jusque-là pas tenu compte des réalités locales. Pour lui, à défaut d'avoir été exportée en Afrique sans réaménagements comme cela a malheureusement été le cas dans plusieurs pays, l'adoption de l'approche devait tenir compte plus strictement de la différence des contextes africains et occidentaux. L'auteur s'inscrit donc contre le recours abusif à l'expertise étrangère qui va jusqu'à l'achat de programmes sans

participation des acteurs locaux ni prise en compte des besoins des acteurs du terrain ou de la nécessité de construire une réelle expertise africaine.

Belinga (*op. cit.*), pour sa part, dénonce dans le cas du Cameroun un effet de mode qui se justifie par le conservatisme des pratiques enseignantes. Elles sont restées fortement ancrées sur la PPO. Il relève par ailleurs le rôle déstabilisateur des inspecteurs qui, mal préparés au changement et ne maîtrisant pas les rouages de la nouvelle démarche, transmettent généralement des orientations très approximatives et souvent contradictoires sur le travail à faire dans les salles de classe. Toute chose qui, pour nous, pose le besoin de mener une recherche en vue de faire la lumière sur la qualité de la formation continue qu'offrent les inspecteurs.

Adiobo (*op. cit.*) pose la nécessité de plus de spécification dans la planification, d'où le besoin d'avoir des programmes qui tiennent compte de la professionnalisation. Puis, dans le cas précis de l'enseignement technique, il suggère que soient appliqués des *curricula* d'enseignement-apprentissage du français distincts des matériels adressés à l'enseignement général. Aussi, les programmes adaptés devraient-ils être calqués sur les profils des techniciens et professionnels de divers ordres de métiers.

Pour finir, Njike (2017) remet en cause les modèles de lecture reconduits pour l'APC, s'interrogeant sur la capacité d'une technologie ancienne (entendre la lecture suivie et la lecture méthodique) à réaliser les objectifs arrêtés selon l'approche par les compétences. Elle propose alors un modèle de lecture-action où lire apparaît comme un outil de résolution de problèmes au service des compétences. Bien que le travail se limite à la lecture, il en découle des éléments qui pourront servir à l'élaboration des perspectives qui se dégageront à la suite de notre bilan.

C. FORMULATION DU PROBLÈME

À la suite des éléments précédents, il nous semble utile de préciser le problème qui constitue l'objet de notre étude. Et pour le dire de manière plus générale, le problème auquel s'intéresse la présente recherche est celui de la mise en place insuffisante de l'approche par les compétences en contexte d'enseignement-apprentissage du français langue seconde au Cameroun et le faible niveau d'atteinte des résultats escomptés qui en résulte, le cas des grandes métropoles. Pour le dire autrement, la maîtrise et l'application effective de l'approche par les compétences reste loin d'atteinte dans le système éducatif camerounais en général et dans les classes de langue française en particulier. Un fait qui découlerait de l'expertise insuffisante offerte ou acquise par les enseignants et de la nature incomplète des matériels

didactiques qui sont censés accompagner les enseignants. Ces insuffisances ont une incidence négative sur les résultats obtenus à l'issue des sept années de mise en œuvre de la réforme, de sorte que malgré l'augmentation des taux de réussite au BEPC, la qualité des compétences développées est loin de satisfaire les visées émises dès l'adoption de l'approche.

Pour élucider d'avantage le problème, un ensemble de constats méritent d'être faits. Au premier rang de ceux-ci, relevons qu'il existe un effort de stabilisation des concepts censés guider la mise en œuvre de la réforme. Comme nous allons le voir *infra*, les différents courants de l'APC spécifient des termes qui doivent s'appliquer tant à la planification qu'à la phase de l'enseignement-apprentissage. Pourtant, le concept de compétence n'est pas tout à fait formalisé dans le cadre des matériels didactiques qui le convoquent. Pour le dire plus clairement, il s'avère nécessaire de s'assurer que sa définition soit suffisamment spécifiée et ne prête pas à confusion, d'autant plus que les confusions dans la manière de l'envisager conduisent aujourd'hui à des pratiques didactiques qui tendent à faire échouer la réforme entreprise ou du moins, à réduire fortement le niveau d'atteinte des objectifs escomptés. La littérature révèle, à ce sujet, qu'il existe des confusions terminologiques qui nécessitent que l'on définisse clairement le sens à attribuer au concept de compétence en vue de faire des choix conséquents à la fois dans l'élaboration des *curricula* et dans le cadre des pratiques de classe. Le même fait soulève la question de la maîtrise des tenants et aboutissants de chacune des écoles sus-évoquées, l'optique étant de favoriser la clarté et l'uniformité des réformes entreprises.

En plus, il paraît clair que la définition de la compétence présente deux volets : l'un individuel, lié aux apports propres de l'individu et l'autre collectif, en rapport avec l'entraide. D'où la conclusion que dans le cadre de la mise en place des compétences scolaires, l'activité de construction devrait convoquer à la fois des exercices individuels et le travail de groupe. Or, aucun des courants ne semble se pencher plus profondément sur la question des effectifs pléthoriques des classes où la nouvelle approche devrait être appliquée, une tendance qui se répercute sur les pratiques qui ont cours dans le système éducatif en général et dans le cadre du cours de français en particulier. Il en découle le besoin d'un complément d'expertise allant dans le sens d'établir le rapport d'une telle vision duelle de la compétence au problème des classes à effectifs pléthoriques et ce faisant, de favoriser l'application de l'APC dans un contexte scolaire marqué par des classes toujours bondées et les plaintes des enseignants qui voient les grands groupes comme un frein sérieux dans la mise en œuvre de la nouvelle approche.

Un autre fait à souligner est que la planification de l'enseignement-apprentissage dans

l'APC appelle obligatoirement la prise en compte de la nature vaste du *curriculum*. D'où la large gamme de matériels qui accompagnent les programmes : référentiels de compétences, logigrammes, chronogrammes et plans de réforme de l'évaluation et de la formation des formateurs. Or, une observation du contexte camerounais révèle une absence desdits matériels d'accompagnement, un manquement qui n'est pas sans conséquence sur les pratiques des enseignants de français sur le terrain et la qualité des compétences qu'ils arrivent à mettre en place chez leurs apprenants.

Ajoutons qu'il s'observe un lien de continuité entre l'APC et les méthodes et approches précédentes. C'est le cas de la pédagogie du projet et de la pédagogie par objectifs (PPO) qui sont donc obligatoirement prises en compte dans l'organisation de l'activité scolaire selon la nouvelle approche. Toutefois, sur le terrain, la pédagogie du projet n'est pas employée comme démarche de construction des compétences. En plus, il reste à revoir la place trop importante qui est accordée à la PPO dans les programmes et dans l'activité des salles de classe, le cas de l'enseignement du français langue seconde. En effet, les pratiques didactiques sont restées si fortement ancrées dans la PPO qu'on a du mal à voir le moindre changement.

Pour mieux comprendre ce qui précède, relevons à titre d'exemple que l'approche par les compétences avec entrée par les situations de vie (APC/ESV), variante choisie et mise en application au premier cycle du secondaire au Cameroun, recommande le *scénario* d'enseignement-apprentissage suivant : introduction d'une situation-problème d'apprentissage, exploration des ressources, résolution effective de ladite situation, puis ouverture vers d'autres situations de vie du même ordre. En plus, par isomorphisme, le *scénario* d'entrée par les situations débouche sur une évaluation par les situations complexes et l'application de grilles de notation critériée. Or, s'il s'agit de ce que prescrit la littérature, la situation sur le terrain montre l'application d'une démarche tout autre qui ne laisse pas de place suffisante aux situations-problèmes.

Ajoutons qu'il existe une incompréhension des rouages de l'APC qui se caractérise par des pratiques qui sont attribuées à tort à la nouvelle approche, la réticence qu'on observe généralement chez les enseignants et leur conservatisme des pratiques traditionnelles. Ce fait qui remet en cause la qualité des compétences fixées par l'enseignement-apprentissage établit le besoin de revoir et de compléter l'expertise fournie aux enseignants dans l'optique de rendre leurs pratiques plus efficaces et améliorer l'efficacité interne du système.

Enfin, d'après CONFEMEN (1994) et les objectifs assignés à l'APC dès son adoption par la disposition 3 de l'UNESCO (2000) dans son *Cadre d'action de Dakar*, l'APC

recommande qu'en vue de prendre en compte le projet de société du contexte social où elle est introduite, l'activité scolaire s'oriente en direction de finalités, de principes d'action et de profils de sortie de cycles. Parlant des finalités, deux ont été retenues, notamment l'une socioprofessionnelle et l'autre socioculturelle. Il faudrait remarquer que les prescriptions n'induisent pas un simple rappel dans les matériels de programmation, mais une action profonde qui touche la sélection et l'élaboration des contenus des matériels de programmation et les outils qui ponctuent l'activité de la salle de classe. Pourtant, on note à contrario dans les classes de français une place trop importante accordée aux outils de langue pris pour eux-mêmes et une négligence quasi-totale de l'aspect socioprofessionnel.

La situation ainsi dépeinte impose la conduite d'une enquête pour établir l'état des lieux de l'efficacité interne du système éducatif à la fin du premier cycle. Ce serait le moyen de montrer l'ampleur du problème susmentionné et d'orienter nos propositions de compléments d'exercice pouvant relever le niveau d'atteinte des objectifs pour les années futures.

D. QUESTIONS DE RECHERCHE

Au vu du problème évoqué *supra*, l'étude pose la question principale suivante : quel bilan de l'efficacité interne du système éducatif peut-on établir à la suite des changements effectués au niveau de la planification, de l'enseignement-apprentissage et de l'évaluation des compétences en français ?

Plus précisément, nous tentons de répondre aux questions de recherche suivantes :

- Quelles conclusions tirer de l'efficacité interne du système éducatif du point de vue des taux de réussite au BEPC des dernières années dans la ville de Yaoundé ?
- Quel est l'efficacité interne du système éducatif à la lumière des mesures prises pour réaliser les objectifs de l'APC ?
- Et enfin, quelle est la situation du rendement pédagogique du système éducatif au regard de la qualité des compétences développées en français dans les établissements de la ville de Yaoundé ?

Par rapport aux questions, il convient de préciser les objectifs de notre étude.

E. OBJECTIFS

En général, la recherche tente de décrire l'ampleur de la maîtrise insuffisante de l'approche par les compétences et la qualité insuffisante des compétences développées dans le cadre du cours de français en troisième, à la faveur d'un état des lieux de l'efficacité interne

du nouveau système éducatif. Celui-ci prend en compte les mesures adoptées dans le cadre des transformations en cours dans l'enseignement du français 1, les résultats réalisés à l'issue des sessions 2017, 2018 et 2019 du BEPC et les avis des acteurs de l'enseignement-apprentissage de ladite matière.

Pour l'atteinte de cet objectif général, l'étude envisage tout d'abord de faire une analyse comparative des résultats au BEPC des quatre dernières années en vue de déceler la courbe que dessine l'application progressive de la nouvelle approche par rapport aux sessions antérieures à la réforme.

Ensuite, ce travail vise à faire une analyse de l'efficacité interne du nouveau système éducatif à la lumière des mesures prises à la phase de planification de la réforme. Elle prend en compte la nature des programmes, la formation des formateurs et l'existence des compléments de programmes dont les référentiels, les logigrammes, les chronogrammes et les cahiers de charges des concepteurs et évaluateurs de manuels scolaires.

Enfin, il s'agit de décrire la situation de l'efficacité à la lumière des compétences effectivement développées, un autre aspect qui appuyant sur la nature des enseignements dispensés et les consignes d'évaluation qui doivent s'aligner sur les finalités et principes de la nouvelle approche.

Les objectifs ainsi définis donnent lieu aux hypothèses que nous allons énoncer par la suite.

F. HYPOTHÈSES

En vue d'une opérationnalisation de notre sujet, les questions ci-dessus nécessitent des réponses provisoires. Nous formulons donc l'hypothèse générale suivante : l'insuffisance des changements effectués dans l'enseignement-apprentissage du français 1 a une influence fortement partielle sur la performance des apprenants. Pour ce qui est des hypothèses secondaires, elles s'énoncent ainsi qu'il suit.

Hypothèse de recherche 1 : les changements introduits à l'issue de la réforme en cours entraînent une augmentation des taux de réussite qui touche la performance générale, les résultats au niveau des sous-disciplines du français et l'incidence de la langue sur l'apprentissage des autres matières.

Hypothèse de recherche 2 : cependant, la nature partielle des changements effectués au niveau de la planification débouche sur une compétence générale en français qui présente des lacunes et appelle des ajustements.

Hypothèse de recherche 3 : par ailleurs, la nature partielle des changements effectués sur l'enseignement-apprentissage et l'évaluation entraîne une compétence générale lacunaire en français qui appelle des ajustements.

Pour éclairer davantage notre démarche, nous avons estimé utile de décliner les hypothèses précédentes en variables. Nous avons également jugé judicieux de montrer le rapport de ces variables aux tests que nous avons convoqués dans le cadre de l'enquête, ainsi que les indicateurs recherchés *via* chacune des entrées desdits outils. Des éléments qui sont présentés dans le tableau synoptique suivant.

Tableau 1 : Tableau synoptique des variables

Hypothèse générale	Hypothèses secondaires	Variables		Questionnement et indicateurs recherché
L'insuffisance des changements effectués dans l'enseignement-apprentissage du français 1 a une influence fortement partielle sur la performance des apprenants.	Les changements introduits à l'issue de la réforme en cours entraînent une augmentation des taux de réussite qui touche la performance générale, les résultats au niveau des sous-disciplines du français et l'incidence de la langue sur l'apprentissage des autres matières.	Variable dépendante	L'augmentation des taux de réussite qui touche la performance générale, les résultats au niveau des sous-disciplines du français et l'incidence de la langue sur l'apprentissage des autres matières	<p><u>Analyse comparative des statistiques montrant les taux de réussite des quatre dernières sessions dans le Mfoundi</u></p> <p>Croissance persistante des taux généraux de réussite au BEPC au cours des sessions APC par opposition aux deux sessions PPO antérieures</p> <p>Croissance persistante des taux de réussite au BEPC pour les sous-disciplines du français en 2018 et 2019 par opposition à 2016 et 2017</p> <p>Effet positif de l'amélioration des performances en français sur les résultats en mathématiques.</p>
		Variable indépendante	Les changements introduits à l'issue de la réforme en cours	
	Hypothèse de recherche 2 : cependant, la nature partielle des changements effectués au niveau de la planification débouche sur une compétence générale en français qui présente des lacunes et appelle des ajustements.	Variable dépendante	Une compétence en français qui présente des lacunes et appelle des ajustements	<p><u>Évaluation des programmes à partir du référentiel d'analyse</u></p> <p>Partie 1 évaluant la prise en compte du principe culturel : référence suffisante à une série de problèmes et rôles socioculturels à mimer</p> <p>Partie 2 évaluant la prise en compte du <i>continuum</i> école-vie quotidienne présente et future : référence déséquilibrée aux milieux de vie actuels et futurs, évocation déséquilibrée de leurs problèmes et développement déséquilibré de situations variées à divers niveaux de l'apprentissage visant ces milieux</p> <p>Partie 3 évaluant le <i>continuum</i> théorie - pratique : développement insuffisant de tâches sociales par rapport à celles académiques</p> <p>Partie 4 évaluant la prise en compte de l'approche formation-emploi : référence très insuffisante à une série de problèmes et rôles socioprofessionnels à mimer</p> <p>Partie 5 évaluant la prise en compte du principe d'interdisciplinarité : décloisonnement interne insuffisant, mais mise en lien acceptable de savoirs et savoir-faire linguistiques à ceux non-linguistiques</p> <p>Partie 6 évaluant la prise en compte du principe de productivité : mention insuffisante de produits (biens et services) à produire</p> <p><u>Analyse de la formation initiale des formateurs à base du guide d'entretien adressé aux enseignants du Département de français de l'ENS</u></p> <p>Questions 1 et 2 du guide d'entretien : absence ou mauvaise qualité des plans de formation initiale des enseignants à l'APC</p> <p>Questions 3 et 4 : formation initiale à l'APC très lacunaire</p> <p>Questions 5 à 7 : durée insuffisante de la formation initiale à l'APC</p> <p>Questions 8 à 11 : contenu inapproprié de la formation à l'APC</p>
		Variable indépendante	La nature partielle des changements effectués au niveau de la planification	

			<p>Question 12 à 14 : enseignement à l'APC jugé peu pertinent</p> <p><u>État de la formation continue des formateurs à la faveur du guide d'entretien adressé aux inspecteurs</u></p> <p>Questions 1 et 2 : faible maîtrise générale de l'APC par les enseignants sur le terrain</p> <p>Questions 3 à 6 : démarche lacunaire d'implémentation de la réforme et sentiments d'embrouille et de réticence de la plupart des enseignants</p> <p>Questions 7 et 8 : insuffisance des mesures prospectives envisagées par les instances dirigeantes</p> <p>Question 9 : connaissance insuffisante de l'APC par les inspecteurs</p> <p><u>Évaluation de la qualité et de l'effet des formations à l'APC à partir d'un questionnaire adressé aux enseignants de français</u></p> <p>Questions 1 à 12 : connaissance largement insuffisante de l'APC par les enseignants</p> <p>Questions 13 à 18 : appréciation négative des formations initiales et continues reçue sur l'APC par les enseignants</p> <p>Question 19 : absence ou très faible expérience de recherche sur l'APC par les enseignants</p>
Hypothèse de recherche 3 : par ailleurs, la nature partielle des changements effectués sur l'enseignement-apprentissage et l'évaluation entraîne une compétence générale lacunaire en français qui appelle des ajustements.	Variable dépendante	La nature partielle des changements effectués sur l'enseignement-apprentissage et l'évaluation	<p><u>Observation de l'enseignement par l'APC à partir du référentiel d'analyse de leçons consignées par les apprenants et dans les cahiers de textes</u></p> <p>Partie 1 évaluant la prise en compte du principe culturel : référence suffisante à une série de problèmes et rôles socioculturels à mimer</p> <p>Partie 2 évaluant la prise en compte du <i>continuum</i> école-vie quotidienne présente et future : référence déséquilibrée aux milieux de vie actuels et futurs, évocation déséquilibrée de leurs problèmes et développement déséquilibré de situations variées à divers niveaux de l'apprentissage visant ces milieux</p> <p>Partie 3 évaluant le <i>continuum</i> théorie - pratique : développement insuffisant de tâches sociales par rapport à celles académiques</p> <p>Partie 4 évaluant la prise en compte de l'approche formation-emploi : référence très insuffisante à une série de problèmes et rôles socioprofessionnels à mimer</p> <p>Partie 5 évaluant la prise en compte du principe d'interdisciplinarité : décloisonnement interne insuffisant, mais mise en lien acceptable de savoirs et savoir-faire linguistiques à ceux non-linguistiques</p> <p>Partie 6 évaluant la prise en compte du principe de productivité : mention insuffisante de produits (biens et services) à produire</p> <p><u>Analyse de l'évaluation des compétences à partir du référentiel d'analyse des épreuves</u></p> <p>Questions 1 à 3 sur la structuration des épreuves : structuration inappropriée des épreuves</p> <p>Questions 4 à 9 sur la nature du décloisonnement : cloisonnement excessif</p> <p>Questions 10 à 11 sur la prise en compte de la contextualisation : épreuves très faiblement contextualisées</p> <p>Questions 12 à 13 sur le respect des finalités : dominance des exercices tâches purement académiques, suivies de situations problèmes et tâches socioculturelles ; rareté ou absence de situations et tâches purement professionnelles</p> <p>Questions 14 à 16 : sur la nature des consignes : absence de tâches appuyées de corpus et autres supports ; absence de consignes énonçant des objets professionnels et socioculturels à produire ...</p>
	Variable indépendante	Une compétence générale lacunaire en français qui appelle des ajustements	

CONCLUSION

L'objectif visé était d'évoquer les éléments de la problématique que soulève la présente étude. Plus précisément, la question centrale du travail fait à cette étape était la suivante : quel est le problème qui sous-tend la recherche ? Pour plus de clarté, elle a été reformulée en trois interrogations secondaires, notamment :

- quel est le contexte de l'introduction de la nouvelle approche au Cameroun ?
- Quelles sont les représentations exprimées sur la réforme ?
- Quel est l'état des connaissances sur la mise en application de l'APC et quel problème en émerge pour la présente étude ?
- Quel est le questionnement qui en émerge ?
- Puis, quelles hypothèses sous-tendent l'étude ?

L'hypothèse avancée posait qu'une bonne description du problème s'appuie sur un contexte qui permet une compréhension claire du phénomène, sa circonscription et la justification de son étude. À travers le questionnement rappelé *supra*, nous avons décrit l'objet de la recherche, en l'occurrence la mise en place insuffisante de l'approche par les compétences en contexte d'enseignement-apprentissage du français langue seconde au Cameroun et le faible niveau d'atteinte des résultats escomptés qui en résulte, le cas des grandes métropoles.. Le travail documentaire effectué a concouru à fournir des réponses à la question principale.

Les éléments développés ont pu vérifier l'idée qu'une évaluation de l'application de l'APC dans l'enseignement-apprentissage du français à Yaoundé passe par la reconstitution du contexte multiforme qui entoure les récentes réformes, ainsi que les travaux précédents pouvant circonscrire l'objet. Ainsi, ont tour à tour été évoqués, l'historique de l'introduction de l'APC, les représentations exprimées sur la réforme, le problème, les questions de recherche, les objectifs, puis les hypothèses. Les points ainsi développés nous conduisent, en vue de l'atteinte de notre premier objectif, vers l'exploration de la littérature qui sous-tend la mise en place de l'APC.

CHAPITRE II : REVUE DE LA LITTÉRATURE

Le présent chapitre a pour but de présenter la nouvelle approche éducative à travers l'exploration de la littérature qui s'est construite autour de la réforme. Car, on ne saurait établir le bilan de sa mise en œuvre dans l'enseignement-apprentissage du français en zone métropolitaine camerounaise sans au préalable connaître sa démarche dans ses aspects les plus saillants. Ladite connaissance permet de fixer les bases de l'étude en montrant les normes à respecter dans le cadre de la réforme en cours.

Il s'agit donc de répondre à la question de savoir qu'est-ce que l'APC et quel est l'état des connaissances qui entourent la question de son adoption. De manière plus précise, les éléments du chapitre tenteront de résoudre l'interrogation générale en s'intéressant aux aspects que convoque le questionnement suivant :

- quels sont les courants qui constituent la nouvelle approche ?
- Quelles sont leurs convergences et divergences ?
- Que révèle la littérature sur la question de l'évaluation selon la nouvelle mouvance ?
- Enfin, quels sont les rapports qu'elle entretient avec les courants pédagogiques qui l'ont précédée ?

Nous pouvons dire, d'entrée de jeu, que l'APC désigne un ensemble de courants. C'est donc un champ qui n'est pas tout à fait homogène. Il est marqué par trois grandes écoles dont les travaux déterminent sa propagation à travers le monde. Nommons la pédagogie de l'intégration, l'approche par les situations et la perspective actionnelle. Il est donc nécessaire, du point de vue des réformes en cours, que les trois tendances soient explorées en vue de permettre d'opérer des choix appropriés.

Le chapitre se propose de traiter le questionnement ci-dessus à partir d'une recension d'écrits qui spécifie les grands concepts qui fondent les différentes versions de l'APC. Sa démarche est donc théorique, puisqu'il s'agit de s'éclairer à partir d'informations utiles que nous allons recueillir principalement dans les ouvrages produits par les grands penseurs de la réforme.

A. PRÉSENTATION DES VARIANTES DE L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES

L'APC est constituée de trois grands courants. Il s'agit de la pédagogie de l'intégration, de l'approche situationnelle et de la perspective actionnelle, trois variétés que nous évoquons d'après leur ordre d'apparition.

I- LA PÉDAGOGIE DE L'INTÉGRATION

Le premier courant que nous abordons est nommé *école belge* (en référence à son cadre territorial d'émergence) ou encore *pédagogie de l'intégration*. La variante repose sur un arrière-plan théorique qui est convoqué par la notion d'intégration que projette son appellation. Soulignons d'ores et déjà qu'il s'agit d'un cadre de référence hybride qui conjugue à la fois le constructivisme et le socioconstructivisme. Le travail a pour objectif d'explorer les différents concepts qui marquent les pratiques proposées par la pédagogie de l'intégration.

1. Présentation de la pédagogie de l'intégration

Comprendre la pédagogie de l'intégration passe donc par l'appréhension d'un ensemble de concepts que sont : approche par compétences, évaluation par compétences, socle de compétences, compétences de base, compétences transversales et compétences terminales (Roegiers, 2006a et 2010). Nous commencerons donc par présenter chacun des termes, en vue d'éclairer les pratiques initiées par les experts belges aux différents niveaux de l'action éducative.

C'est à la pédagogie de l'intégration que nous devons l'entrée des notions que nous allons explorer dans le cadre de l'activité scolaire. La tâche qui est la nôtre consiste à montrer comment elles fondent l'application de l'intégration, raison pour laquelle à chaque pas, des extrapolations seront faites en vue d'établir le lien de chacune avec différentes facettes dudit concept. Commençons par appréhender globalement l'APC.

a. Présentation générale de l'approche par les compétences de base

L'école canadienne s'illustre à travers l'appellation approche par compétences avec entrée par les situations de vie (APC/ESV), terme qui suggère une vision de l'action éducative fondée sur la mise en avant des situations de vie comme socle de la construction des compétences. Pour le dire plus clairement, sous le courant, on suit une logique d'organisation des *curricula* fondée sur des devis de situations qui se dégagent en actions, puis ressources. Une démarche qui s'oppose à la pédagogie de l'intégration qui met sur pied une logique de compétences présentées dans un devis. De quoi s'agit-il donc globalement ?

Et bien, comme nous l'avons déjà souligné, la pédagogie de l'intégration désigne, au bas mot, une logique curriculaire d'organisation de l'activité de classe qui procède de compétences phares à faire développer. On y met en avant les compétences et non les situations dans lesquelles elles seront développées, dans le but de faire acquérir une logique d'actions intégratrices.

La pédagogie de l'intégration se calque sur la pensée de Roegiers (2006a : 1) qui explique dès l'entame de son propos, que :

L'école est le levier le plus important pour faire progresser un pays. Pour cela, elle doit être à l'écoute des besoins de la société. Mais très souvent, des jeunes qui sont allés à l'école pendant plusieurs années ne sont pas en mesure d'utiliser leurs connaissances scolaires dans la vie de tous les jours.

Il rappelle ainsi que le sens le plus complet de l'intégration porte sur l'établissement du rapport école - vie sociale, lien que l'activité scolaire doit s'atteler à construire. Aussi démontre-t-il que l'objectif principal de l'APC est la réalisation d'un tel lien à travers une activité scolaire axée sur la vie quotidienne.

La variante belge conçoit la compétence comme le résumé de l'activité de mise en rapport des connaissances scolaires et de la vie quotidienne. C'est ici la justification de l'adoption dudit courant que Roegiers (*Op. cit.*) rappelle ainsi qu'il suit : *C'est la raison pour laquelle les responsables des systèmes éducatifs estiment nécessaire de changer les programmes de l'école de base et de mettre en place une nouvelle approche : la pédagogie de l'intégration, appelée aussi approche par compétences (APC)*. Autrement dit, l'approche qui est adoptée par un nombre grandissant de systèmes éducatifs calque ses démarches sur la vie quotidienne à laquelle elle prépare l'individu.

Comme nous l'avons souligné, l'expertise belge projette la compétence comme synonyme d'intégration. Autrement dit, par l'emploi du concept, on évoque clairement la portée sociale des savoirs scolaires. On comprend donc pourquoi la pédagogie de l'intégration met en avant les compétences comme logique d'organisation des *curricula* et de l'activité de classe. Aussi convient-il de souligner que la variante préfère parler de *socle de compétences*, terme qu'elle juxtapose au *curriculum*. Qu'est-ce qu'un socle de compétences, plus clairement ?

b. Socle de compétences ou référentiels des compétences

Nous venons de dire que selon l'école belge, l'on choisit de projeter la compétence, résumé du lien savoirs scolaires - vécu quotidien. Ledit concept organise alors l'action éducative depuis la planification jusqu'à l'évaluation. La répercussion d'une telle manière de voir le processus enseignement-apprentissage avant son actualisation est nommée par Roegiers (2006b) *socle de compétences*. Il définit le document comme un devis de compétences transversales et disciplinaires à développer au cours d'une année, ainsi que des situations et ressources qui les étayent. Précisons qu'alors que la pédagogie de l'intégration

privilégie le terme, les Canadiens, eux, préfèrent parler de *référentiel des compétences* pour désigner le même outil. D'où l'emploi des deux expressions de manière concomitante.

Aussi relevons-nous, à partir du propos précédent, que les éléments principaux d'un socle sont les compétences que les Belges apposent à l'intégration. Nous avons vu que le terme est défini comme toute action par laquelle un individu met en rapport les connaissances (scolaires) qu'il possède et sa vie quotidienne (Perrenoud, 2001). Pour parler des compétences à développer en milieu scolaire (et que déclinent les socles), l'APC préfère employer un ensemble de vocables à prendre comme une catégorisation. Il s'agit de *compétences de base* ou *disciplinaires* et *compétences transversales* ou *transdisciplinaires*.

c. Compétences de base ou disciplinaires

Le terme renvoie aux compétences énoncées dans un socle et qui, chaque années, sont définies pour être développées dans chaque discipline : *on doit enseigner ce qui est indiqué dans les programmes officiels. Ces indications définissent des compétences, année par année, discipline par discipline. C'est ce qu'on appelle des compétences de base* (Roegiers, 2006a : 8). Le concept est donc, pour la pédagogie de l'intégration, étroitement lié aux savoirs de la discipline et très peu transférable d'une discipline aux autres.

À titre d'exemple de compétence de base en français : *À partir d'un support écrit, en s'aidant du matériel linguistique acquis dans les sous-disciplines du français, l'élève doit pouvoir produire dans une situation de communication un texte cohérent et correct de six phrases au moins dans lequel il demande des informations* (Roegiers, 2006a : 9). Il convient d'entrée de jeu de rappeler que la compétence ainsi énoncée par l'auteur marque la phase de l'évaluation. D'où la supposition qu'au préalable, un ensemble d'objectifs d'enseignement ont été énoncés et traduits en actes d'enseignement. Les passer en revue aiderait alors à éclairer le processus de formulation et de fixation des compétences de base.

La compétence formulée met en relief des ressources linguistiques et capacités scripturales beaucoup plus restreintes à la langue et excluant d'autres domaines tels les mathématiques, les sciences expérimentales... Plus précisément, on peut y observer la mention *À partir d'un support écrit*, qui fait clairement référence à la capacité de lecture que l'enseignement doit avoir fixée au préalable. On parle alors plus spécifiquement des techniques de lecture de compréhension générale et de repérage utiles respectivement à l'appréhension de la thématique globale d'un texte et à la discrimination/sélection de données essentielles à une tâche précise au sein d'un ensemble textuel.

À la capacité que l'enseignant doit avoir pris le temps de construire par des activités d'exploitation de textes, s'ajoute des notions linguistiques nécessaires à la production

textuelle et traduite par la mention : *produire ... un texte cohérent et correct*. On voit donc qu'au cours de l'enseignement, une première visée doit avoir été réalisée à travers la fixation des notions de cohérence textuelle qui impliquent le traitement de savoirs tels : les types de progression textuelle (à thème constant, linéaire ou à thème éclaté), l'anaphore et la cataphore, ainsi que les connecteurs logiques. D'autre part, la mention *correct* suppose l'apprentissage des notions d'orthographe (mots, accords), des formules de politesse propres à la recherche d'information, des locutions interrogatives, de la structure de la phrase interrogative et des formes d'interrogation.

On peut donc observer à travers les explications comment une compétence de base appelle des apprentissages conséquents touchant le domaine précis de la discipline concernée, notamment le français. Relevons aussi que la particularité du type de compétences en question est d'éclairer le développement de compétences plus larges que sont les compétences transdisciplinaires ou transversales. De quoi s'agit-il donc exactement ?

d. Compétences transversales

Roegiers (2006a : 9) précise que l'APC conçoit qu'il faudrait aussi, à côté des compétences disciplinaires, développer des compétences plus larges. Aux dernières, il attribue les qualificatifs *transversales* ou *transdisciplinaires*. Les compétences transversales sont plus générales et utiles dans différentes situations de la vie courante. Exemples : être capable de rechercher des informations, pouvoir respecter son environnement... Elles favorisent l'établissement de liens entre les apprentissages et les différentes disciplines. Dans un programme, elles servent de points de repère. Elles ne s'évaluent pas directement, mais à travers des compétences de base.

e. La notion de famille de situations

La pédagogie de l'intégration recommande que dans un socle, soit adossé sur chaque compétence, une famille de situations. Selon Ketele et Gerard (2005 : 8) *Le paramétrage de la famille de situations ne doit pas être confondu avec l'habillage des situations. Celui-ci concerne chaque situation particulière, qui présente chaque fois des aspects spécifiques qui font qu'elle est une situation parmi d'autres.*

Les auteurs précisent que la famille de situations est *l'univers de référence* d'un ensemble de situations qui permettent l'exercice d'une compétence donnée. En d'autres termes, la famille de situations désigne un ensemble de situations *cibles* dont chacune est une occasion d'exercer la compétence visée. Elles sont paramétrées suivant un ensemble de critères qui justifient leur appartenance au même univers de référence. Il s'agit donc de

situations du même degré de complexité (de difficulté) qui font appel à des ressources identiques.

Suivant la logique des familles de situations, la compétence s'exerce à travers un ensemble de situations du même ordre, pour rappeler les pensées piagétienne et vygotkienne au sujet de l'équilibration et du développement. Ainsi, il est important d'identifier, au cours de la planification, un ordre de situations de niveau identique faisant appel aux mêmes ressources. La capacité du sujet à résoudre aisément un tel ensemble de situations fait de lui un individu compétent.

La particularité d'une famille de situations est de présenter une variété de situations. En plus, les situations sont inédites et évitent par leur formulation toute possibilité de reproduction. Ketele et Gerard (2005 : 8) parlent alors de l'habillage des situations comme étant l'ensemble des éléments qui font qu'une situation, bien que rangée dans une famille, soit particulière dans la mesure où elle appelle des actions spécifiques, voire un contexte différent. Seules les démarches de résolution et les ressources sont transférables d'une situation à l'autre. Nous venons d'évoquer les situations pour décrire les *familles de situations* au sens de la pédagogie de l'intégration. À présent, penchons-nous plus concrètement sur le vocable de *situation* ?

f. Situation d'intégration

Dans l'approche par les compétences de base, l'on note l'emploi d'une variété de termes pour évoquer les *situations* : situations-cibles, situations d'apprentissage, situations de réinvestissement, situations d'intégration. Tous sont des synonymes, à la seule différence des situations didactiques dans lesquelles elles sont employées. Alors que les premières désignent les situations énumérées dans les programmes pour évoquer la vie quotidienne, les secondes sont la reformulation des premières dans le cadre de l'activité d'enseignement-apprentissage dans le but de développer de nouveaux apprentissages de concepts, de savoir-faire, etc (Roegiers, 2006a). La notion de situation d'apprentissage employée dans le cadre de la pédagogie de l'intégration démontre que d'après la démarche et malgré son train habituel qui consiste à enseigner explicitement les ressources avant de présenter des situations-problèmes, il est aussi possible d'entamer une session d'enseignement par une situation qui aurait alors pour but d'accrocher le sujet et susciter des apprentissages.

Ajoutons que les situations de réinvestissement sont présentées immédiatement après une session d'enseignement en vue de favoriser la compréhension de la notion traitée. Elles se rapportent à la première forme d'intégration définie plus haut qui porte sur les nouveaux savoirs qui ont besoin d'être intégrés aux schèmes déjà existants. Et pour finir, les situations

d'intégration, elles, marquent l'activité de la classe au cours des semaines d'intégration partielle ou de fin de séquence.

Relevons tout d'abord que dans leur formulation en salle, les situations-cibles sont appelées situations-problèmes ou complexes. L'appellation a pour but de marquer le dépassement, par l'emploi du terme *situation*, de la simple notion d'exercice (Ketele et Gerard, 2005). En d'autres termes, les situations ont pour fonction d'exercer l'apprenant, mais en lui permettant très généralement de dépasser le simple cadre des savoirs disciplinaires. En plus, par leur formulation complexe présentant un problème de la vie quotidienne que le sujet doit résoudre, elles inscrivent l'évaluation dans le dépassement de tests structuraux. Enfin, les situations employées en classe ont la particularité de permettre la mesure de l'atteinte des objectifs fixés par rapport aux compétences-cibles. Il s'agit plus précisément des objectifs intermédiaires et terminaux d'intégration. De quoi s'agit-il ?

g. Objectif terminal d'intégration (OTI) et objectif intermédiaire d'intégration (OII)

Contrairement à la pensée qui marque les pratiques du terrain, la pédagogie de l'intégration, comme toutes les autres écoles de l'approche par les compétences, ne récuse pas la formulation des objectifs (Jonnaert et *al.*, 2005 et Jonnaert et *al.*, 2007) . Seulement, elle propose le passage des objectifs pédagogiques opérationnels (OPO) de la pédagogie par objectifs pour adopter deux types d'objectifs, soit de façon hiérarchique, les objectifs terminaux et intermédiaires d'intégration. Les premiers sont plus importants que les seconds. La notion d'objectifs d'intégration suppose que l'on visualise, en amont du processus de formation, la compétence à atteindre, son/ses domaine(s) d'application, puis ses conditions de réalisation. Notons aussi qu'à la différence des OPO, les OTI et OII se fondent sur une vision de l'enseignement-apprentissage qui suppose que la compétence en terme de comportement observable est complexe et donc constructible sur une durée considérable (Ketele et Gerard, 2005). L'idée de durée permettra à son tour de distinguer les OTI des OII. Que désigne le premier concept ?

Selon Roegiers (2006a : 8),

Un OTI (Objectif terminal d'intégration) est une macrocompétence qui recouvre l'ensemble des compétences, et donc l'ensemble des savoirs, savoir-faire et savoir-être d'un cycle (en général 2 ans). Il traduit le profil attendu de l'élève au terme d'un cycle, dans une discipline donnée, ou dans un champ disciplinaire donné.

Les OTI orientent donc l'activité d'apprentissage sur l'ensemble d'un cycle. Il s'agit d'un moyen de coordonner l'activité de manière à mieux baliser le chemin de l'individu vers

son intégration sociale à long terme. Les cycles sont alors perçus comme des terminaux où il est possible pour un groupe d'apprenants de quitter les bancs. Chacun doit donc être conçu comme un programme de formation au bout duquel les apprenants doivent être capables de remplir un ensemble de fonctions dans la société en se servant de leurs acquis scolaires.

De tels acquis sont certes liés et en continuité d'un cycle à l'autre, mais aussi relèvent d'une certaine autonomie de manière à préparer l'individu, sur le plan professionnel par exemple, à un champ de métiers, d'emplois et de tâches qui ne relèvent pas du cycle suivant. La même chose devrait se produire du point de vue de la vie socioculturelle. Pour une meilleure atteinte des OTI, les programmes d'études formulent également des OII. De quoi s'agit-il plus précisément ? (Roegiers, *op. cit.*) présente les OII comme annonçant la compétence visée sur une durée plus courte, soit un an. La somme des OII, d'après la logique, devrait constituer le profil visé par l'OTI.

La logique des OTI et OII se veut suffisamment flexible pour permettre d'envisager la formation des sujets tant dans une discipline qu'à travers les disciplines du champ scolaire. Aussi va-t-elle nécessairement au-delà de l'activité académique pour mettre en lien l'activité de classe et la vie courante, d'où l'intégration au sens large, comme nous l'avons décrite plus haut. Une telle vision permet une association entre experts de différentes disciplines pour la construction de *curricula* au sens anglo-saxon du terme (Cambridge University, 2009 ; Leah, 2002 et Labastilla, 2013), c'est-à-dire la totalité de l'expérience scolaire que l'individu acquiert au cours de son passage en milieu scolaire. Intéressons-nous en plus à la notion de tâche.

h. La tâche

Le concept se veut une occasion d'acquérir de nouveaux savoirs ou savoir-faire au sein d'un groupe-classe. Roegiers (2006a) note que le terme désigne une situation-problème didactique, élaborée soit dans le cadre de l'entrée en matière, de la vérification des acquis ou des périodes d'intégration. L'emploi du vocable est une fois de plus une manière de dépasser la logique de l'exercice qui se limitait au contrôle des connaissances.

i. Les ressources

Gerard et Braibant (2004), de même que Gerard (2000 et 2001) décrivent les ressources comme l'ensemble des outils propres à l'individu ou extérieurs à sa personne. Ils servent la mise en marche de la compétence dans l'optique de la résolution d'une situation-problème. Les auteurs relèvent que l'APC retient deux ordres de ressources : les ressources internes et externes. De manière générale, les premières désignent des savoirs, savoir-faire et savoir-être généralement stockés en mémoire. Il s'agit donc principalement d'éléments de

cognition, d'où l'expression *ressources cognitives* employée pour les désigner. Roegiers (2006b : 5) les décrit ainsi qu'il suit :

Ces ressources [savoirs, savoir-faire et savoir-être] relèvent de ce que l'élève apprend à l'école. Elles font l'objet d'apprentissages organisés à cet effet, que ce soit de façon traditionnelle, ou à travers des situations-problèmes didactiques, où l'élève est mis au centre des apprentissages. D'autres ressources entrent toutefois en ligne de compte, comme les savoirs d'expérience ou encore les procédures automatisées.

À l'opposé des ressources internes à l'élève ou à l'individu qui développe la compétence, les ressources externes sont surtout matérielles. Roegiers (*op. cit.*) dit à l'effet que les premières formes de ressources ne suffisent pas pour qu'une compétence se mette en marche. Il faut en plus une association des secondes. Les ressources externes ont donc pour rôle de compléter les ressources cognitives, d'où le propos de Roegiers (*op. cit.*) qui suit : *il est difficile de montrer qu'on est compétent pour jouer un match en double au tennis, si on ne dispose pas d'une raquette*. Venons-en enfin à l'organisation de l'action éducative d'après les propositions du modèle belge.

2. L'organisation de l'activité de classe selon la pédagogie de l'intégration

Roegiers (2006a : 9) décrit, de manière globale, l'activité éducative selon l'APC comme répondant de deux grandes étapes : *l'apprentissage des savoirs, savoir-faire et savoir-être et les activités d'intégration*. Cependant, Roegiers (2010) inscrit les deux phases dans une vision plus grande qui inclut la prise en compte des valeurs du système éducatif, l'organisation curriculaire des apprentissages et les pratiques d'apprentissage et d'évaluation au quotidien. L'auteur associe alors aux deux premiers niveaux de la trilogie l'activité de planification et au dernier l'enseignement-apprentissage proprement dit.

- Au niveau de la planification

En accord avec la prise en compte des valeurs du système éducatif, la pédagogie de l'intégration recommande la formulation de finalités sur la base desquelles il serait question de formuler des profils de sortie. Roegiers (2006a et 2010) pose que les profils ont pour témoins les compétences qu'il faudra développer à partir d'un socle ou référentiel.

L'organisation curriculaire des apprentissages est alors le résumé à la fois du travail préliminaire et d'un important processus d'élaboration d'un ensemble de matériels de programmation. Il s'agit des programmes qui s'accompagnent de référentiels des compétences, de logigrammes et de chronogrammes.

Si le programme présente surtout les différents contenus à intégrer en termes de compétences ou de savoirs, savoir-faire et savoir-être, il faudrait reconnaître qu'il s'adosse, pour plus de lisibilité, sur un référentiel des compétences préalablement établi.

- **Présentation du socle ou référentiel des compétences**

D'après Menia et *al.* (2012 : 4) :

Le référentiel [...] des compétences [est un document qui] contribue à identifier les compétences qui sont nécessaires pour le bon exercice des fonctions confiées, et celles que l'apparition d'activités nouvelles nous appelle à développer. Il permet la description des traits distinctifs de nos métiers et met aussi en valeur l'étendue et la diversité des fonctions qui sont exercées par les agents [sociaux].

Le référentiel est donc avant tout un dispositif professionnel qui retrace, aux fins de préparation à l'intégration d'un ordre d'activités socioprofessionnelles, les différentes compétences sollicitées et à développer. À l'effet, Menia et *al.* (*op. cit.*) ajoutent :

[le référentiel des compétences] favorise, dans un contexte d'évolution du contenu de certains métiers et d'allongement des carrières, le développement d'une logique de mobilité fonctionnelle, permettant aux agents de s'adapter à l'évolution de leurs missions tout au long de leur carrière et d'élargir le champ de leurs activités.

Un exemple de référentiel inspiré du domaine professionnel se présente ainsi qu'on peut l'observer dans le tableau suivant. L'exemple que nous avons adapté est proposé par Menia et *al.* (*op. cit.*). Originellement conçu avec des entrées touchant uniquement le domaine professionnel de la gestion en entreprise, nous y avons ajouté des tâches orales et écrites qui le rendent utilisable dans le cadre de la classe de langue. Précisons que le modèle a été retenu parmi d'autres que nous avons pu consulter en raison des niveaux de compétence qu'il propose et de son ancrage professionnelle qui se prête parfaitement à la finalité première de l'APC.

Tableau 2 : Exemple de référentiel de compétences

COMPÉTENCE : PILOTER UNE ÉQUIPE				
Niveau de professionnalisme	Tâches linguistiques	Pratiques professionnelles	Savoirs associés	Attitudes professionnelles
Débutant	Lecture : - d'extraits de consignes QHSD ou de normes ISO Production : - d'un protocole de sécurité - du protocole de qualité d'un produit... Activité orale : tenir une réunion et échanger avec des collaborateurs sur des normes de sécurité	1.1 Conduire des actions de développement de la sécurité tout en maintenant le niveau de production et de qualité	- Les consignes QHSE - Les normes ISO - La stratégie et les orientations de l'entreprise	- Esprit de décision - Rigueur - Capacité à diriger : aptitude à utiliser le pouvoir lié à la position d'une façon efficace et appropriée pour fixer des objectifs, faire les mises au point nécessaires. - Confiance en soi : avoir confiance en ses propres talents, capacités et jugements. L'aptitude se reflète souvent dans la manière de se présenter avec l'énergie et la détermination qui impressionnent. - Esprit de décision : aptitude à opérer un choix au moment opportun en fonction des objectifs et des moyens disponibles, en tenant compte des arguments pour et contre, et s'en tenir ensuite au choix initial (sauf si l'on est convaincu d'avoir commis une erreur). - Sens politique - Souplesse - Communication - Esprit de décision - Raisonnement analytique - Communication - Orientation vers le résultat - Prise de décision
	Lecture : - d'une note de service - d'une note à l'attention d'un responsable d'équipe Production : - d'un chronogramme d'activités - d'un plan de travail répartissant les tâches et fixant des délais Activité orale - Enregistrer et diffuser une annonce audio ou audiovisuelle portant sur un plan de travail ou un chronogramme d'activité - Tenir une réunion sur le même objet	1.2 Répartir les objectifs confiés par son responsable entre les membres de son équipe en tenant compte du niveau de développement de chaque collaborateur	- Les valeurs de l'entreprise - Fixation d'objectifs - <i>Leadership</i> situationnel	
Maîtrise	Lecture : - d'un contrat de prestation - d'une note de la hiérarchie faisant l'objet de rappel sur les engagements de l'équipe Production : - d'une note à l'attention des membres de l'équipe rappelant les engagements à tenir - d'un rappel à l'ordre à l'endroit d'un membre de l'équipe Activité orale : - intervenir au cours d'une réunion sur les engagements à tenir	1.3 Respecter, vis à vis des tiers, tous les engagements pris par l'équipe	- Les valeurs de l'entreprise - La stratégie et les orientations de l'entreprise	

	- Échanger avec un collaborateur sur son rendement professionnel			- Sens de l'organisation - Anticipation/prévision : aptitude à se projeter dans l'avenir et se positionner en conséquence - Raisonnement analytique : aptitude à analyser les situations avec logique et méthode pour aboutir à un diagnostic complet, construire un plan d'action détaillée, envisager toutes les conséquences. - Esprit de synthèse - Rigueur
	Lecture d'un contrat de prestation Production d'un rapport faisant l'état d'avancement ou le bilan d'une activité Activité orale Communiquer, au cours d'une réunion ou d'une visite de hauts responsables, l'état d'avancement d'un projet ou le bilan à terme	1.4 Rendre compte, de façon régulière et commentée, de son activité et des résultats, auprès de son équipe	- Management visuel - Technique d'expression écrite - Techniques d'expression orale - Technique de conduite de réunion - Techniques d'organisation	
	Lecture : - d'un texte sur les techniques de prise de décision ou de gestion budgétaire Production : - d'un plan d'ajustement touchant l'activité en entreprise ou les ressources humaines Activité orale : Faire une communication sur de gestion de crise	1.5 Optimiser les temps de production/maintenance dans le cadre défini et au juste coût	- Techniques de prise de décision - Techniques budgétaire	
	Lecture : - d'un état de besoins en personnel - Lecture d'un profil de recrutement d'un nouvel employé Production : - d'un appel à candidature - d'un plan de réduction d'effectifs Activité orale : négocier avec un employé les termes de son départ volontaire communiquer sur un plan d'ajustement du personnel mener un entretien d'embauche	1.6 Planifier et dimensionner de façon prévisionnelle et juste les besoins d'effectifs en respectant la législation du travail et les procédures internes	- Principe de l'ingénierie des méthodes en atelier - Techniques de l'activité du service - Législation du travail, Procès et procédures de recrutement de l'entreprise	
Confirmé	Lecture d'un état des lieux du rendement et de la production Production : - d'un état de la rentabilité de chaque personnel - d'un plan de formation continue Activité orale : intervenir au cours d'un séminaire de formation continue	1.7 Améliorer constamment la qualité et les performances de production en proposant des actions d'amélioration	- Les méthodes de calcul de la rentabilité - Les normes ISO - La méthode des 5S - Les Méthodes KAISEN et PDCA - Les principes de l'ergonomie - Les méthodes de résolution de problèmes	- Esprit de synthèse : aptitude à découvrir les structures cachées, concevoir des modèles (vision synthétique) afin de repérer les questions essentielles dans des situations ou des problèmes complexes.

EXPERT	<p>Lecture de rapports de synthèse des chefs d'unités</p> <p>Production d'une lettre argumentée faisant l'état de l'activité d'une équipe, des problèmes rencontrés et des solutions envisageables</p> <p>Activité orale : discuter avec un supérieur en vue de défendre son bilan d'activité, de poser des problèmes qui touchent l'activité et les employés et proposer des solutions envisageables.</p>	1.8 Négocier avec son responsable les objectifs/moyens de son équipe en argumentant les gains escomptés	<p>- Techniques d'organisation</p> <p>- Technique de négociation</p> <p>- Technique d'argumentation</p> <p>- Technique budgétaire</p>	<p>- Esprit de décision</p> <p>- Souci de l'impact personnel : aptitude à se préoccuper attentivement des conséquences sur les autres de ses actions, de ses paroles, de son apparence et de son comportement. L'aptitude se traduit par une tendance à calculer par avance ses paroles et ses actions, pour parvenir au résultat souhaité.</p> <p>- Sens politique : aptitude à comprendre les relations de pouvoir et d'influence dans les organisations. Être capable d'identifier les centres de décision et les personnes clefs.</p> <p>- Communication : aptitude à se présenter, à maîtriser son expression verbale et non-verbale, sens des contacts humains.</p>
--------	---	---	---	---

Source : Adapté de Menia et *al.* (*op. cit.*)

À partir de l'exemple ci-dessus, relevons que le référentiel a, surtout avec la vision de professionnalisation des apprentissages, une seconde mission liée à l'activité scolaire et de formation que l'on ne saurait nier. Dans le même cadre, Menia et *al.* précisent que le référentiel des compétences *contribue* [par ailleurs] *au diagnostic des compétences nécessaires pour évoluer, à titre personnel, vers un nouvel emploi. Il permet aussi [d'anticiper] les besoins de formation...* (*Ibidem*).

On retrouve la même description du référentiel dans UNESCO (2011 : 3). Le référentiel est alors reconnu comme un outil à la jonction des mondes de l'emploi et de la formation. Il prépare à l'entrée dans la vie professionnelle en servant de référence à l'activité académique, puis il joue le même rôle dans le cadre de l'intégration à un emploi et plus loin, dans la construction du parcours professionnel. Cependant, notons que dans le strict contexte de la mise en place de l'APC en milieu scolaire, le référentiel se trouve élargi au cadre de la vie sociale en général (Perrenoud, 2001). C'est ainsi qu'en milieu scolaire, il tient à la fois compte des finalités socioprofessionnelle et socioculturelle qui sous-tendent l'APC. Deux types de compétences sont donc visés : il s'agit des compétences professionnelles et culturelles qu'il faudra néanmoins développer sur la base d'une association de ressources à la fois académiques, socioprofessionnelles et socioculturelles.

- **Présentation du logigramme**



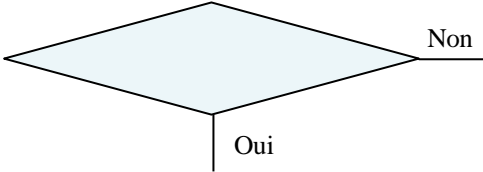


Le logigramme est un outil qui, tout comme le référentiel, n'est pas limité au cadre scolaire. Bien plutôt, son emploi matérialise l'importation et l'application de la gestion du travail en entreprise au sein du contexte scolaire. Le logigramme représente alors les actions d'un processus dont le déroulement est chronologique, en le découpant en étapes jusqu'à la présentation du résultat escompté (Euréval, 2010 : 12).

Selon Andersen (1991 : 96), le logigramme détaille l'enchaînement logique des tâches à mener dans une entreprise au cours d'une période donnée. Par extension, dans le cadre académique, le logigramme étale pour les acteurs de la salle de classe et pour chaque compétence visée, l'enchaînement des différentes activités à mener. On y précise donc le rôle des apprenants et de l'enseignant, ainsi que l'ordre selon lequel leurs différentes actions devront se coordonner. On y inscrit également les grandes décisions à prendre, autant les produits issus d'actions spécifiques menées.

Les inscriptions d'un logigramme apparaissent dans des formes généralement porteuses de sens pour l'interprétation des consignes données. Elles sont dénommées la sémantique du logigramme. Le tableau suivant résume la sémantique d'un logigramme. Il est

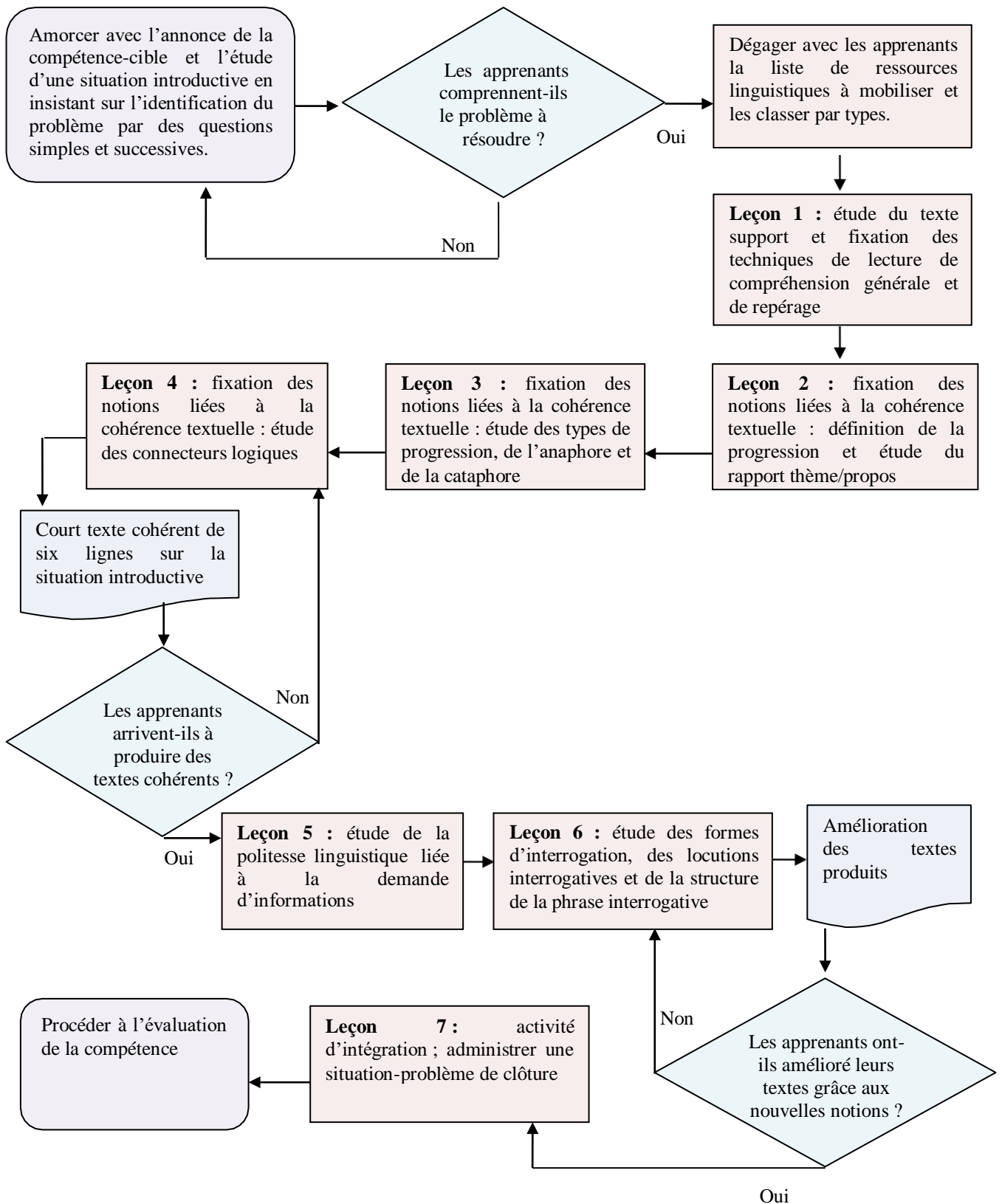
suivi d'une figure qui montre une application de ladite sémantique à la construction de la compétence énoncée plus haut par Roegiers (2006a : 9).

Tableau 3: sémantique du logigramme

Symboles	Interprétations
	Première et dernière étape
	Autres étapes
	Un choix, une décision : question à laquelle on répond toujours par <i>oui</i> ou <i>non</i>
	Document lié à une étape
	Lien entre deux activités

Source : www.edrawsoft.com

Figure 1 : exemple de logigramme



Source : adapté de WWW.edrawsoft.com

- **Présentation du chronogramme**

D'après Andersen (1991 : 99), le chronogramme, tout comme les deux autres matériels d'accompagnement, est au service de la planification et de l'organisation de l'action. Il s'identifie, autant que les deux premiers, aux mondes professionnel et de la formation. Ainsi, comme son nom l'indique, il s'agit d'un graphique dont l'axe des abscisses est divisé en jours, semaines, mois, années..., en sorte que les variations chronologiques inscrites correspondent à des activités à mener au cours d'une période visée. Les dernières sont listées sur l'axe opposé. Il faudrait remarquer que des cases intermédiaires entre les dates et les tâches indiquent les responsables impliqués à chaque étape. Le tableau suivant présente le déroulement de la séquence didactique que décrit le logigramme *supra*.

Tableau 4: Chronogramme des activités du traitement d'une séquence didactique

Début du module



Dates ➔	Nom du responsable	J1	J2	J3	J4	J5	J6	J7	J8	J9	Fin
Mise en situation : annonce de la compétence-cible et étude d'une situation introductive		■									
Évaluation diagnostique autour de la situation introductive		■									
Déduction de la liste de ressources linguistiques à mobiliser classées par types		■									
Leçon 1 : étude du/des textes-support(s) et fixation des techniques de lecture de compréhension générale et de repérage		■									
Leçon 2 : fixation des notions liées à la cohérence textuelle : définition de la progression et étude du rapport thème/propos			■								
Leçon 3 : fixation des notions liées à la cohérence textuelle : étude des types de progression, de l'anaphore et de la cataphore			■	■							
Leçon 4 : fixation des notions liées à la cohérence textuelle : étude des connecteurs logiques				■	■						
Évaluation formative 1 et remédiation : production d'un court texte cohérent de six lignes sur la situation introductive					■	■					
Leçon 5 : étude de la politesse linguistique liée à la demande d'informations						■	■				
Leçon 6 : étude des formes d'interrogation, des locutions interrogatives et de la structure de la phrase interrogative							■	■			
Évaluation formative 2 et remédiation : édition des premiers textes produits								■	■		
Leçon 7 : activité d'intégration ; administrer une situation-problème de clôture								■	■	■	
Évaluation sommative : procéder à l'évaluation de la compétence										■	■

Source : Adapté de Médecin sans frontières (2021)

Selon Schaefer (2003 : 8-9), le chronogramme, en contexte scolaire, permet d'apporter des précisions (de manière assez concise), sur les grandes activités à mener dans le cadre de la construction des compétences en milieu scolaire, tout en fixant les périodes au cours desquelles elles doivent être menées. L'auteur précise que le matériel se distingue du premier par sa concision. Ainsi, bien qu'il nomme les acteurs impliqués, il ne donne pas de détails sur les actions à mener dans la salle de classe.

L'activité de programmation, comme nous l'avons souligné *supra*, porte donc principalement sur l'élaboration des finalités, des profils de fin de cycles, de référentiels, de programmes, mais aussi de logigrammes et chronogrammes. Les éléments qui constituent le *curriculum* posent les bases de la mise en place effective du processus d'enseignement-apprentissage.

- Au niveau de l'enseignement-apprentissage

La première étape, après la planification, consiste à mettre en place les ressources cognitives nécessaires à l'exercice de la compétence. Puis, suivant la description de Roegiers (2006b : 8) :

Sur le plan pédagogique, une fois que les apprentissages ponctuels qui préparent une compétence ont été développés, c'est-à-dire une fois que les ressources nécessaires à l'exercice de la compétence sont installées, on présente à l'élève plusieurs de ces situations complexes pour exercer sa compétence (apprentissage de l'intégration) ou pour évaluer sa compétence (évaluation).

Le propos nous ramène au fait que dans une approche de pédagogie de l'intégration, *il y a essentiellement deux moments dans les apprentissages. 1. Les apprentissages ponctuels des ressources : savoirs, savoir-faire et savoir-être. 2. Les activités d'intégration et d'évaluation formative* (Roegiers, 2006a : 9). Les propos précédents indiquent en conséquence que l'APC retient pour démarche principale l'enseignement explicite des ressources. Toutefois, par souci de flexibilité, une seconde voie est possible, l'enseignement par situations-problèmes : *Ces ressources [savoirs, savoir-faire et savoir-être] relèvent de ce que l'élève apprend à l'école. Elles font l'objet d'apprentissages organisés à cet effet, que ce soit de façon traditionnelle, ou à travers des situations-problèmes didactiques* (Roegiers, 2006b : 5).

Disons donc que suivant le scénario principal que propose le modèle, les apprentissages ponctuels sont suivis de la phase d'intégration. Très généralement,

[cette étape revient] à « bloquer » une semaine entière pour l'intégration, par exemple une semaine par mois, ou une semaine toutes les 6 semaines. Concrètement, cette période consiste à présenter à l'élève une ou deux situations qui font partie de la

famille de situations, de manière à lui apprendre à intégrer ses acquis. (Roegiers, 2006b : 9-10).

Notons par ailleurs que selon Roegiers (*op. cit.*), on peut appliquer une stratégie d'intégration progressive ou d'intégration en une fois. Dans le premier cas, on multiplie des occasions d'intégration entre les apprentissages relevant d'un module de notions à traiter. On peut alors observer une ou deux intégrations partielles avant l'intégration modulaire qui intervient au terme de la séquence d'enseignements : il s'agit de l'intégration progressive. L'auteur reconnaît qu'en fait, l'intégration dite progressive est plus riche que l'intégration tout-à-fait modulaire qui se fait une fois en fin de séquence de traitement des notions. Toutefois, il faudrait retenir que dans chacune des intégrations, l'opération suppose une pluralité de notions traitées qu'il faut convoquer, l'organisation des ressources selon des fins posées par une ou des situations-problèmes de la famille de situations, puis leur application à la résolution du problème.

Après l'aperçu de la pédagogie de l'intégration, il convient à présent de se pencher sur un autre modèle. Il s'agit de l'école canadienne que nous allons explorer.

II- L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES AVEC ENTRÉE PAR LES SITUATIONS DE VIE (APC/ESV)

De même que l'approche précédente, l'APC/ESV se développe sur un arrière-plan théorique qu'il faudrait décrire. Les paramètres du cadre se répercutent dans ses normes de fonctionnement. Le courant convoque donc les thèses de la cognition située et distribuée, puis de l'approche située canadienne. Nous nous contenterons de présenter l'APC/ESV tout en réservant son arrière-plan théorique pour la suite du travail. Comme dans le cas de l'école belge, nous allons tout d'abord voir comment ses concepts sont spécifiés par ses théoriciens.

i) Spécification des concepts de l'APC/ESV

Remarquons d'emblée qu'il n'existe pas de trop grande différence entre le courant précédent et l'APC/ESV au niveau des notions clés. Les mêmes concepts sont donc employés, ainsi que le montrent les éléments suivants.

- La situation (problème)

Pour l'approche situationnelle, il n'y a pas d'exercice ou de construction de la compétence en dehors d'une situation (Masciotra, 2010). La situation de vie pose un problème précis, un problème d'envergure qu'il faut résoudre. La situation est complexe puisqu'elle appelle, pour sa résolution, à convoquer une variété de ressources utiles. Aussi Masciotra, Roth et Morel (2008) posent-ils que dans le cadre du développement des compétences en

milieu scolaire, l'on devrait suivre la règle de l'énaction (la personne en action et en situation).

Il s'agit de construire des conditions de mise en exercice de la compétence visée à travers l'élaboration de situations de vie. La situation de vie, encore dite situation-problème ou complexe devient ainsi le cadre à partir duquel on communique à l'apprenant le but (social) de son apprentissage, les actions concrètes qu'il y a lieu de poser, puis pour chaque action, les ressources à mobiliser (dans leur diversité) et enfin les critères devant démontrer la pertinence de la réponse apportée. Pour le dire plus clairement, l'énaction ou l'apprentissage par et en situation suppose que l'on introduise en classe des situations-problèmes devant servir à susciter chez l'apprenant le questionnement suivant :

- quel problème social devrais-je résoudre ?
- Quelle suite d'actions concrètes devrais-je poser pour le résoudre ?
- Quelles ressources internes et externes faut-il convoquer pour chaque action ?
- Quelles caractéristiques devraient démontrer la pertinence de l'objet conçu en réponse au problème ? (Jonnaert et *al.*, 2005 et Jonnaert et *al.*, 2007).

L'on voit au passage que le questionnement éclaire le cheminement à suivre tant dans l'élaboration que dans l'exploitation d'une situation-problème en situation classe. En bref, la situation joue un rôle capital dans l'APS, comme le décrivent Masciotra, Roth et Morel (2008) qui, définissant l'énaction, postulent qu'elle renvoie à la globalité d'une personne fermement ancrée dans le monde dans lequel elle agit afin de le transformer en même temps qu'elle est transformée par lui. La situation se veut alors le point de rencontre entre l'individu et son milieu et le moyen par lequel l'homme apprend à agir et transformer le monde en agissant pour modifier le cadre de vie et en étant lui-même transformé par le milieu.

Pour être plus précis, Masciotra (2013a) pose que l'organisation des apprentissages sous l'APS met en relief trois types de situations : les situations de vie, les situations d'apprentissage et les situations d'évaluation.

- **La situation de vie**

Masciotra (*op. cit.*) présente la situation de vie comme toute situation de référence. La situation de vie projette un aspect de la vie sociale. Elle met en avant un (ensemble de) problème(s) généralement lié(s) à l'activité humaine et par le même truchement, réfère l'individu à un espace-temps qui est censé être celui au sein duquel se produit l'activité mise en relief et les actions généralement posées pour résoudre le problème évoqué. Comme son nom l'indique, la situation-problème est une référence à la vie quotidienne liée soit au cadre

socioculturel ou socioprofessionnel de l'activité humaine. Il s'agit de la situation dans la vie réelle où l'individu acquiert généralement des ressources dans le tas et de manière indirecte.

- **La situation d'apprentissage**

Masciotra (*op. cit.*) pose que si les situations de vie renvoient à tout aspect de l'activité humaine en temps réel, les situations d'apprentissage devraient être comprises comme étant toute reconstitution des situations de vie ayant cours dans une salle de classe. Elles visent à amener l'environnement naturel dans la salle de classe, à donner un aperçu des problèmes liés audit environnement, à montrer les besoins d'adaptabilité que posent les obstacles, puis à permettre de développer par anticipation des aptitudes pour faire face à de telles difficultés. Les situations d'apprentissage, présentées en situation de formation, permettent donc des acquis plus formels de ressources utiles à l'exercice des compétences plus tard dans la vie réelle.

- **La situation d'évaluation**

L'on pourrait, d'après les propos de Masciotra (*op. cit.*), dire qu'une situation d'évaluation ne diffère pas tant d'une situation d'apprentissage. Elle se veut tout autant une reconstitution d'une situation de vie (réelle), à la seule différence qu'elle vise à faire observer la compétence de l'individu et à faire mesurer son niveau de développement. La ligne de démarcation entre situations d'apprentissage et d'évaluation tient simplement au fait que la première fait généralement l'objet d'un traitement conjoint avec l'apport constructif de l'adulte, pourtant la seconde fait appel à l'action du/des sujet(s) seul(s), l'adulte prenant alors la posture d'un observateur et d'un juge, voire de la communauté qui est censée recevoir le produit réalisé, en bénéficiaire et l'apprécier.

Telle que présentée, la notion de situation sous l'APS exige que dans la progression de l'action éducative, l'on parte de situations de vie (de référence) pour des situations de vie (d'apprentissage), puis qu'on aboutisse à des situations de vie (d'évaluation). Par un tel schéma, la variante canadienne entend parvenir à assurer le lien entre l'école et la vie réelle. En plus, elle préconise le traitement d'une grande diversité de situations comme moyen de garantir la construction effective et durable de la compétence (Masciotra, 2013b).

- **L'agir compétent**

Dans l'ouvrage de Masciotra et Medzo (2009), la notion de compétence est reconceptualisée en termes d'agir compétent. Il est donc possible d'affirmer que l'agir compétent se veut, sous l'APS, une appellation alternative qui montre plus clairement les implications de l'expression *être compétent*. Par l'emploi du terme, l'APS entend répondre à la confusion qui s'est constituée autour de la compréhension du concept de compétence qui a

généralement été entrepris à *minima* (voir Adiobo, 2017 : 33), notamment en référence à la logique behavioriste qui a dominé le monde de l'éducation jusqu'aujourd'hui.

Pour Jonnaert, Ph./CUDC-UQAM/OIF (2009), l'expression *agir compétent* exprime l'idée qu'il y a compétence lorsqu'il y a une suite d'actions articulées en vue d'atteindre un même but lié à une situation-problème. Autrement dit, lorsqu'un individu est confronté à une situation de vie, il met en exercice et développe du même coup sa compétence en posant une suite d'actions dont l'agencement correspond aux différentes étapes qu'il faut franchir pour résoudre le problème rencontré. La notion d'agir compétent nous permet donc de nous arrêter sur deux termes clés liés à l'action, moteur de la compétence d'après Masciotra (2013b). Dans les programmes conçus d'après l'approche située, on éclairera l'activité de mise en place d'une compétence en précisant, à la suite des situations, tout d'abord une ou des catégories d'actions, puis des exemples d'actions. En d'autres termes, l'APS ne perçoit pas l'action à *minima* comme le fait la PPO et la taxonomie de Bloom.

Bien plutôt, l'action est entreprise dans toute sa complexité et l'APS démontre qu'on a, dans une compétence, une hiérarchie d'actions possibles, avec des tâches englobantes dans lesquelles se classent d'autres. À titre d'exemple, rédiger une plainte peut être une action dans laquelle on retrouve d'autres actions : lire un exemple de plainte pour s'inspirer de sa présentation et des termes employés, présenter l'entête de la lettre, rédiger un corps de lettre cohérent par rapport à l'objet annoncé, clore la lettre, adresser une enveloppe...

De même, dans une autre mesure, il est possible que rédiger une lettre soit perçu comme une micro-action, donc une étape à franchir dans une action plus grande comme réagir à un harcèlement. En un mot comme en mille, la notion d'action représente pour l'APS ce qu'est la *tâche* pour la perspective actionnelle, la dernière entrevoyant elle aussi des macro-tâches sous lesquelles l'on retrouverait des micro-tâches. Nous y reviendrons très bientôt.

- **Les ressources**

Masciotra (2013b) affirme que la mise en exercice d'une compétence au sein d'une situation est impossible sans la convocation de ressources variées. L'APS reconnaît elle aussi deux types de ressources : des ressources internes et des ressources externes. Mais qu'est-ce qu'une ressource tout d'abord ? Jonnaert (2002) nomme ressource tout élément qui a une portée d'outil servant à l'action entreprise. Et maintenant, que désigne l'expression *ressource interne* ? Dans la dichotomie de la notion de ressource faite selon l'APS, les ressources internes sont liées à la personne elle-même, donc au sujet agissant. Jonnaert (*op. cit.*) les regroupe en trois catégories. Tout d'abord, les ressources cognitives (la somme des connaissances acquises et ancrées en mémoire comme bagage expérientiel ou académique).

Ensuite, il faut y associer les ressources conatives : traits de personnalité, attitudes, dispositions ou états d'esprit, etc. (Masciotra, 2006). Enfin, les ressources corporelles que sont la force physique, la dextérité manuelle, la taille, la condition physique... Le dernier aspect prouve que l'individu qui agit en situation est lui-même une ressource affectée à son action. Pour leur part, les ressources externes existent en dehors de l'individu qui doit les rechercher, puis les employer pour atteindre ses buts. Il s'agit des savoirs, mais aussi des ressources matérielles et humaines (par exemple, un expert qu'on consulte ou un ouvrier qu'on recrute dans le cadre de l'effectuation d'une action). Relevons que la notion de ressource perçoit la cognition à deux niveaux, d'où l'emploi des termes *connaissances* et *savoir* (Raynal et Rieunier, 2010). Le premier désigne les éléments de cognition liés à la personne et inscrits en mémoire et le second, les mêmes éléments existant en dehors du sujet, dans des supports : livres, disques...

Telle que présentée, la notion de ressource consacre donc toute la complexité de la compétence. On est bien loin d'une logique behavioriste qui l'envisage comme la simple effectuation d'une action (exemple : souligner, encercler) qui trahit la maîtrise d'un élément de savoir. En plus, on est bien loin de la seule centration sur les éléments du savoir. À l'inverse, on se situe dans une logique qui établit une relation entre les savoirs, les savoirs et les connaissances, puis les éléments de cognition et les outils matériels, voire entre tous les éléments précités et les individus dont la contribution est de nature à permettre l'atteinte d'un but.

ii) Présentation des particularités de l'APC/ESV

D'entrée de jeu, il convient de rappeler tout d'abord que depuis quelques dizaines d'années, la nouvelle approche se répand à travers le monde. La propagation que rappelait Roegiers (2006a et 2006b) est l'œuvre de cabinets d'expertise (le BIEF en Belgique et les Grandes Seigneuries au Canada). L'APC/ESV est alors le nom d'exportation de l'approche par les situations (APS) canadien au Cameroun. Dans la présente section, nous tentons d'apporter des réponses à la question de savoir quelles sont les caractéristiques de l'activité éducative selon l'APC/ESV.

- Présentation de la planification selon l'APC/ESV

Jonnaert et *al.* (2007) observe qu'en conformité avec les prescrits de l'APS, un ensemble de documents de planification s'imposent, à l'image de la variante précédente. Il s'agit des programmes, référentiels, logigrammes, chronogrammes, plans de formation des formateurs et plans de conception de manuels. Lesdits documents qui permettent de visualiser

l'activité de formation en amont donnent par leur diversité une claire lisibilité de l'activité de la salle de classe.

Soulignons que pour le cas spécifique du programme et du référentiel, le premier se veut, comme nous l'avons déjà présenté, une description de l'activité scolaire par énumération des familles de situations, situations, actions et ressources censées marquer le développement des compétences. Quant à leur description visée par le programme, on la retrouve dans le référentiel qui décrit, pour chaque famille de situations, la compétence mise en référence, puis les capacités et autres ressources censées les réaliser. Le document est alors explicatif et a pour visée de favoriser la lecture du programme (Jonnaert et *al.*, *op. cit.*).

Quant au découpage et à l'organisation de l'activité scolaire dans la salle de classe, il s'agit d'un travail laissé au soin des logigrammes et chronogrammes qui donnent une lisibilité, en temps réel à l'activité de la salle de classe à des moments précis. Les différents plans précités orientent la formation et le travail des enseignants, puis des concepteurs de manuels, d'après le principe d'isomorphisme. Il s'agit de s'assurer que les enseignants qui doivent exécuter le programme soient suffisamment aguerris et qu'ils soient initiés aux finalités, démarches et techniques de classe devant réaliser la méthodologie choisie pour les programmes. Il en est de même pour les concepteurs de manuels.

- **Présentation des pratiques de classe selon l'APC/ESV**

L'entrée par les situations de vie, selon les apports de la cognition située et de l'APS, recommande l'emploi de situations problèmes comme techniques d'entrée et de sortie (Jonnaert, 2006). En d'autres termes, le traitement d'une série de notions-ressources est prévu et organisé autour d'une situation de vie. Les apprenants apprennent en résolvant des problèmes, apprenant du même coup la mobilisation des ressources dans le cadre de la résolution de problèmes. Un moyen qui permet de donner aux connaissances ainsi acquises une utilité et de faire voir ladite utilité aux apprenants. Aussi les théoriciens du courant recommandent-ils que de même qu'on enseigne par les situations-problèmes, qu'on évalue par situations complexes (Masciotra, Morel et Mathieu, 2010). Il est question du principe d'isomorphisme précité, principe cher à l'APC/ESV.

À la fin de la présente présentation, une dernière tendance reste à voir, en l'occurrence l'école française. Elle est abordée *infra* suivant le même schéma.

III- LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE

Comme les variantes précédentes, le modèle repose sur un arrière-plan théorique hybride qui convoque le cognitivisme, mais aussi des théories de la pragmatique linguistique,

quelque peu la grammaire générative, l'approche communicative, puis la méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV). Lesdites thèses seront développées plus bas à la faveur de la construction du cadre de référence de l'étude.

Pour parler de la perspective actionnelle, nous optons de procéder à l'exploration des concepts clés comme nous l'avons fait pour les autres courants. Citons l'agentivité sociale responsable, le paradigme de l'information, de la compétence informationnelle, de l'agir et de la tâche, puis enfin, de la co-culture. Mais avant, il convient de nous arrêter sur les postulats qu'évoque Puren (2009). Il en découle une typologie de compétences que nous ne saurions ne pas évoquer.

i. Les postulats qui orientent l'action selon la perspective actionnelle

D'après Puren (2009c : 4-6), comprendre l'action didactique selon la perspective actionnelle revient à admettre un ensemble d'idées préliminaires. L'auteur en énonce cinq, en l'occurrence, les postulats du déterminisme technologique, social, disciplinaire, de convergence-divergence et de complexité.

- Le déterminisme technologique

Puren (2009c : 4) pose que les comportements humains évoluent avec les innovations technologiques qui sont à la base de la production des réponses appropriées aux situations de la vie quotidienne. Ainsi, à la suite des changements qui touchent l'environnement technologique de manière permanente, l'activité académique est sujette à des adaptations. Les démarches de construction de la compétence n'échappent pas à la règle. Qu'il s'agisse du cadre scolaire ou de la vie socioprofessionnelle, elle se taille à la mesure des paramètres de l'environnement technologique.

- Le déterminisme social

Le second postulat est lié à la vie sociale et culturelle. Il tient compte des réalités culturelles et des besoins sociaux qui conditionnent l'action de l'individu en communauté. D'après Puren (*op. cit.*), l'activité académique s'en trouve fortement déterminée, puisqu'elle ne reproduit pas seulement les modèles sociaux de résolution des problèmes, mais participe en plus à la construction ou mieux, à l'évolution de la vie sociale. On mènera donc l'action didactique en se référant aux besoins sociaux et culturels auxquels les individus sont et seront confrontés. Le développement de la compétence tiendra également compte du même fait. Dans son déroulement en situation ou en dehors de la classe, elle sera à fois motivée et confortée par les réalités culturelles locales et étrangères.

- **Le déterminisme disciplinaire**

Puren (*op. cit.*) pose que dans un cadre scolaire, la mise en place et l'exercice de la compétence prend généralement un accent à la fois disciplinaire et interdisciplinaire. L'aspect interdisciplinaire relève du fait qu'aucune compétence mise en marche ne saurait faire usage d'un seul savoir, ou mieux, des savoirs d'une seule discipline. Les connaissances employées sont d'origines disciplinaires diverses.

Cependant, l'action scolaire admettant le découpage disciplinaire de l'activité générale de la salle de classe, les processus de résolution de problèmes sociaux engagés se trouvent orientés vers des solutions et produits à forte coloration disciplinaire. À titre d'illustration, pour une situation telle la construction d'une maison abordée par des enseignants de différentes matières, alors que l'enseignant de français se limitera à l'exploitation-production de modes d'emplois, devis..., le professeur de dessin s'orientera vers l'élaboration de plans de construction. Le produit peut être encore différent pour les enseignants et les apprenants d'autres spécialités. La nature disciplinaire est donc un autre facteur clé. Elle se fondera sur l'évocation de différents problèmes et aboutira à des produits et services divers selon la discipline en vue.

- **La convergence-divergence**

Le présent postulat, tout comme le suivant, porte sur les trois premiers. Il pose que dans l'organisation de l'activité scolaire, il existe une possibilité de considérer les prescriptions des trois présupposés précédents comme se complétant ou comme imposant des actions distinctes. Si l'on les envisage comme complémentaires, on est dans la logique de la convergence. Le contraire est lié en principe à la divergence. En guise d'illustration, il est possible dans une situation de résolution qu'on veuille se limiter à observer l'emploi de la technologie, ou qu'on souhaite voir la prise en compte des facteurs socioculturels. On peut aussi se limiter à l'exécution de tâches purement académiques ou réelles qui mettent respectivement en relief des savoirs disciplinaires et toutes les trois dimensions *supra*.

Ainsi dit, la perspective actionnelle de Puren (*op. cit.*) ancre l'activité scolaire dans le principe de la *dynamicité*. Elle n'est pas un stéréotype. Elle se fonde sur la variété de l'action académique qui doit à la fois favoriser l'assimilation des savoirs et la construction de l'agir. Le principe induit un dernier, la complexité.

- **La complexité**

Comme nous l'avons annoncé, le postulat repose sur une vision globale qui perçoit la compétence comme fondée sur l'implication d'un ensemble d'éléments. Aussi, l'action didactique qui permettrait de la construire devrait-elle être suffisamment inclusive des

différents aspects évoqués sous les trois premiers principes. Il ne s'agit donc pas uniquement de viser le développement des connaissances, mais plus encore de favoriser l'intégration des connaissances à la maîtrise des outils technologiques et des ressources culturelles qui permettent l'efficacité des actions. En l'effet, il est possible d'envisager l'entité comme étant complexe et s'articulant néanmoins en sous-aspects ou sous-compétences, d'où la typologie qui va suivre.

ii. L'agir et les sous-compétences qui l'étayent

Les postulats précédents nous permettent donc de jeter un coup d'œil en profondeur sur la compétence que postule la perspective actionnelle. D'ores et déjà, il est utile de noter qu'elle ne s'oppose pas aux autres courants que nous avons évoqués. Elle est tout aussi vue comme étant complexe, en ligne avec la vision cognitiviste. Pourtant, elle prend une autre appellation, en l'occurrence l'*agir* (Puren, 2009b : 3). De nature englobante, le modèle repose sur l'idée de la complexité, puis en partie sur la convergence-divergence.

L'auteur pose que l'agir est donc générique et s'articule en différents sous-agir que nous avons choisis, pour certains, de nommer d'après les différents postulats sus-évoqués. Seuls deux d'entre eux relèvent de la terminologie élaborée par Puren, à savoir les compétences informationnelle et (co-)culturelle.

- La compétence technologique

Elle est liée en pratique au déterminisme technologique sus-évoqué. Nous avons pu observer qu'il existe un lien entre les actions des individus dans la vie réelle et l'environnement technologique. Les outils technologiques y sont perçus comme des moyens d'action. Ils sont mis en rapport avec d'autres éléments pour favoriser l'activité de l'individu qui doit résoudre un problème. Grâce à eux, son action gagne en efficacité et il arrive à développer des solutions viables qui transforment son environnement et donnent sens à sa vie.

Il en résulte alors une compétence technologique. À la suite de Puren (2009a et 2009b), nous pouvons la définir comme l'aptitude d'un individu à agir en employant des moyens technologiques adaptés. Les ressources qui sous-tendent sa mise en marche sont prioritairement technologiques, donc procédurales et artéfactuelles : connaissance des outils, maîtrise des savoirs procéduraux liés au fonctionnement des ressources, habileté à sélectionner des outils adaptés à une situation. Il s'agit d'autant de ressources qui s'ajoutent à d'autres de nature diverse.

- La compétence culturelle

À l'image de la précédente, elle est fondée sur le principe du déterminisme social et culturel (Puren, 2009b : 5). Nous avons observé plus avant qu'il existe une relation entre

l'influence du milieu socioculturel et l'activité individuelle ou collective quotidienne. Il en découle que les actes des individus sont socialement déterminés, puisqu'ils s'accommodent au milieu social, puis visent à favoriser le développement de l'environnement. Le cadre de vie, de même que l'individu, est bénéficiaire des projets entrepris et exécutés. Les solutions qu'il développe s'inspirent donc des réalités socioculturelles environnantes. Elles intègrent aussi des apports d'autres cultures, d'où l'aspect co-culturel que souligne Puren (2009b : 17). La culture y apparaît alors comme source d'inspiration et moyen d'action. Elle favorise l'émergence de certains besoins et fournit des clés de la résolution des problèmes quotidiens. Il en découle une compétence culturelle ou co-culturelle (Puren, 2009a : 18) qui est étayée par des ressources de nature culturelle : us, coutumes, savoirs procéduraux, voire des artefacts. On y voit aussi l'habileté du sujet à interpréter les situations à travers des données à vocation culturelle, mais aussi celle de la mise en lien avec des éléments de cultures différentes, puis de leur réinvestissement dans la résolution de problèmes précis.

- **La compétence informationnelle**

La sous-compétence repose sur le postulat du déterminisme disciplinaire. Pour rappel, le présent principe établit un lien entre les pistes de résolution des problèmes et les apports individuels de disciplines spécifiques. Il existe donc différentes pistes de résolution des problèmes et produits selon les apports de disciplines précises. Et pour le cas du cours de langue, la contribution faite réside dans l'aspect informationnel.

Puren (2009b : 5) pose dès lors qu'il existe un lien étroit entre langue et information. Un rapport si étroit que l'on pourrait dire que les deux ne font qu'un. Ainsi, le savoir linguistique donne droit à l'exercice d'une compétence dite informationnelle. Elle se définit comme : *l'ensemble des capacités permettant d'agir sur et par l'information en tant qu'acteur social* (Puren, 2009a : 4). Elle intègre deux formes d'agir : l'agir par et l'agir sur l'information : *agir sur l'information implique de l'identifier, la trouver, l'évaluer, l'organiser et au besoin la créer ; agir par l'information implique de l'utiliser et de la communiquer (ibidem)*. Puren (2009b : 13) précise qu'elle s'articule en onze points ainsi qu'il suit.

1- Prendre conscience de l'existence d'un besoin ou problème dont la solution nécessite de l'information.

Pour Puren (2009), la compétence informationnelle s'enclenche toujours dans le grand cadre de la résolution d'un problème. On comprend alors pourquoi la première étape de la démarche porte sur la prise de conscience d'un besoin en information en vue de pallier le déficit de données qu'occasionne la situation. En effet, l'interprétation de la situation offre des

données sur le problème à résoudre. Les informations en question constituent une première pile qui, néanmoins, n'est pas suffisante. Il faut donc la compléter pour permettre une action de résolution efficace. La prise de conscience du besoin en données supplémentaires est pour ainsi dire une capacité indispensable.

2- Savoir identifier et définir avec précision l'information nécessaire pour satisfaire le besoin ou résoudre le problème.

La prise de conscience du besoin d'informations supplémentaires convoque une seconde étape de la détermination du type précis d'information qu'il faut convoquer. Il s'agit de se fixer sur le genre de données à rechercher, les domaines disciplinaires ou sociaux dans lesquels se situent les informations, voire les thèmes précis qui touchent directement la sensibilité du problème à résoudre.

3- Savoir déterminer si l'information nécessaire existe ou non

Il faut aussi être en mesure de dire si l'information est disponible ou non. Pour le faire, il faudrait avoir une connaissance des procédures de fouilles à partir des sources en ligne, écrites ou de personnes ressources qui pourraient apporter des informations pertinentes.

4- Savoir trouver l'information nécessaire quand on sait qu'elle existe

La présente phase porte sur la consultation des sources identifiées préalablement. Il faut rentrer en contact avec les sources et pouvoir les exploiter. Toute chose qui suppose des capacités de lecture ou la maîtrise des techniques d'interrogation qui pourraient permettre d'avoir accès à des informations pertinentes.

5- Savoir créer, ou faire créer l'information qui n'est pas disponible

Il y a ensuite l'aptitude à se servir des données trouvées pour formuler une information nouvelle. Elle, bien que bâtie à partir d'éléments préalablement retrouvés, a besoin d'apports personnels de la cognition de l'individu. Il doit employer ses propres connaissances qu'il met en relation de manière cohérente avec les savoirs retrouvés en vue de construire une nouvelle information utile et pertinente par rapport à la situation identifiée.

6- Savoir bien comprendre l'information trouvée, ou à qui faire appel pour cela, si besoin est

Une autre démarche qui devrait permettre la mise en place de l'étape précédente est la bonne compréhension de l'information trouvée. Son appréhension réside dans la capacité à l'examiner par comparaison à la situation à résoudre, puis à déterminer si elle est pertinente ou pas. L'inaptitude à procéder à un tel examen devrait alors déboucher sur un appel à l'intervention d'un expert ou d'un pair avancé.

7- Savoir organiser, analyser, interpréter et évaluer l'information, y compris la fiabilité des sources

Il faut aussi se rassurer que les données trouvées sont de qualité. Pour la cause, il faut pouvoir vérifier leur fiabilité des informations et de leurs sources. Le fait suppose des capacités d'analyse comparative. On doit confronter les informations trouvées, les rapprocher ou les opposer, les évaluer pour une synthèse sur leur rapport les uns par rapport aux autres.

8- Savoir communiquer et présenter l'information à autrui sur des formats/supports appropriés/utilisables.

À l'écrit, la phase suppose des capacités scripturales de reproduction graphique et des aptitudes à mettre l'information à la disposition de l'autre. On voit aussi l'habileté à l'emploi des outils informatiques, ainsi que la maîtrise des forums d'échange d'information en vue d'usages divers.

9- Savoir utiliser l'information pour résoudre un problème, prendre une décision, satisfaire un besoin

Après avoir retrouvé de l'information recherchée, il faut en plus savoir l'utiliser de manière appropriée. Il s'agit de l'articuler de manière pertinente en vue de répondre efficacement au problème qui se pose.

10- Savoir préserver, stocker, réutiliser, enregistrer et archiver l'information pour une utilisation future

Il ne suffit pas d'utiliser l'information pour résoudre un problème. Il faudrait en plus qu'elle soit conservée pour des usages ultérieurs. Le besoin convoque la maîtrise des techniques de stockage de l'information, soit en ligne, sur des supports informatiques, ou sur d'autres formes d'artéfacts scripturaux ou audiovisuels.

11- Savoir se défaire de l'information qui n'est plus nécessaire et préserver celle qui doit être protégée

Il faut aussi des capacités d'analyse pouvant permettre de décider de la conservation ou non des données qui ont été employées.

Les sous-compétences ainsi décrites ne sauraient donc être construites en dehors de la maîtrise d'un ensemble de concepts que nous avons déjà annoncés. Il convient alors d'achever notre présentation de la perspective actionnelle par l'exploration des termes.

iii. Quelques concepts clés

En guise de rappel, les éléments qui font l'objet de la partie comprennent l'agentivité sociale responsable, le paradigme de l'information, l'agir et la tâche et la co-culture.

a. L'agentivité sociale responsable

D'après Puren (2009a), l'ensemble de l'activité cérébrale de l'individu se met en marche en vue de favoriser son insertion dans sa société en tant qu'agent social. Il s'agit de l'agentivité. La thèse de la motivation, l'avons-nous vu, démontre que tout ce que produit un individu comme fruit de sa motivation relève d'une importance tant pour lui que pour sa communauté (Bandura, 2009).

L'individu met donc à contribution ses processus mentaux en vue de se positionner comme acteur dans la société, mais surtout, comme un acteur social responsable. Ses productions doivent, par conséquent, se révéler cohérentes par rapport à ses besoins et aux nécessités de sa société. La valeur du produit de l'activité cérébrale engagée par un sujet fait de lui un agent social responsable. L'agentivité sociale consacre ainsi la place du produit (concret) comme facteur déterminant la qualité du rôle du sujet dans sa communauté. Ladite production concrète s'éclaire à d'autres facteurs, d'où l'apport du paradigme de l'information que nous présentons ici-bas.

b. Le paradigme de l'information

Comme nous l'avons déjà dit, il faut un apport de la langue, donc du langage en vue de favoriser des productions qui font sens pour l'individu. Puren (2009a : 9-10) pose que l'échange verbal d'informations n'est pas suffisant, il faut en plus une capacité à agir sur et par le contenu informationnel acquis ou stocké en dehors des supports cognitifs. L'information codifiée grâce à la langue, de même que les informations qui sont échangées à travers l'interaction forment l'ensemble que Puren (2009b : 13) nomme le paradigme de l'information. Il s'agit de la base sur laquelle se développe le produit de l'activité cérébrale qui fait sens pour l'individu et la communauté. Comment donc se met en place la contribution de l'information ? Pour répondre à la question, Puren s'appuie sur la thèse de la compétence informationnelle que nous avons étayée *supra*.

c. L'agir et la tâche

Pour favoriser le développement de la compétence, il faudrait que l'activité de la classe de langue se résume en l'action, d'où l'agir (Puren, 2009a et 2009b). On doit en permanence soumettre l'individu à une activité de résolution de problèmes, exercice au cours duquel la langue est employée comme outil de production et d'effectuation de tâches qui aboutissent à des produits concrets observables et mesurables. Relevons que les tâches qui fondent l'agir sont à la fois linguistiques et non-linguistiques, les secondes primant les premières puisqu'étant plus réalistes et ancrées sur la vie réelle. À titre d'exemples : concevoir ou

remplir un chèque, concevoir et envoyer un mail, poster une lettre, rédiger un menu, réaliser un menu, faire la lessive en suivant des consignes d'entretien de vêtements... (Puren, 2012).

Les cas énumérés sont pour la plupart des macro-tâches non-linguistiques. Soulignons que pour la perspective actionnelle, l'appellation désigne toute activité qui engendre l'effectuation de micro-tâches dont la coordination entre elles forme le produit. Par exemple, *réaliser un menu*, peut engendrer de plus petites actions comme lire un menu, lire une recette, relever des consignes, rassembler des ingrédients ou faire une liste d'ingrédients, acheter les ingrédients, donner des consignes, servir le menu réalisé, donner les propriétés nutritionnelles du menu... À travers de telles tâches, l'approche actionnelle entend parvenir à faire acquérir la langue en la réemployant du même coup pour résoudre des problèmes d'une résonance sociale.

d. La co-culture

Comme nous l'avons déjà souligné, Puren (2009b : 16-17) établit que l'acquisition de la langue et son emploi ou co-emploi dans l'effectuation de tâches suppose l'apport d'un volet culturel. Cependant, la culture est négociée d'après le contexte de l'action et les participants à l'entreprise. Ainsi, la perspective actionnelle représente l'enseignement-apprentissage de la langue. Pour le courant, toute l'activité d'acquisition de la langue devrait se faire selon une logique d'action qu'elle tient des différents courants psychologiques et linguistiques qui la fondent. En l'effet, il est possible de trouver des convergences qui rapprochent le présent courant des autres variantes exposées plus haut. S'il a donc été question de présenter chaque école, la section suivante se résumera principalement à montrer d'une part leurs points communs (c'est-à-dire, les facteurs qui font que toutes se classent dans une logique de compétence acquise), et d'autre part, leurs différences.

iv. L'organisation de l'action éducative selon la perspective actionnelle

Il faudrait relever que la perspective actionnelle se situe au confluent des expertises belge et canadienne. Ainsi, en termes de planification et d'enseignement-apprentissage, elle fait la jonction des deux premières, se limitant au cadre spécifique de l'enseignement-apprentissage des langues. Pour la cause, nous nous limitons à présenter ses concepts, en faisant des références aux propos précédents pour l'organisation du processus enseignement-apprentissage. il convient donc à présent de nous intéresser aux similarités et différences qui existent entre les trois courants qui viennent d'être présentés.

B. LES GÉNÉRALITÉS ET SPÉCIFICITÉS LIÉES AUX VARIANTES DE L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES

Le premier arrêt de la partie porte sur les points de ressemblance qui existent entre les expertises belge, canadienne et française. Les traits communs justifient la tendance à les classer toutes sous un titre commun, savoir l'approche par les compétences.

I. DES SIMILARITÉS DES COURANTS D'APC

Il existe un ensemble de principes d'action qui permettent de reconnaître qu'on se situe bien dans le cadre de l'APC, du moins dans sa logique de compétences acquises (Adiobo, 2017). Les fondements communs s'appliquent à toutes les variantes et découlent des finalités liées à l'approche. On comprend dès lors que les similarités des tendances constituent avant tout ce qui devrait être identifié comme les principes de l'approche par les compétences. Aussi les finalités de l'approche constituent-elles le second cadre des similitudes que nous allons évoquer.

1. Des similarités en termes de principes

Comme nous l'avons annoncé, les trois mouvances se rejoignent au premier confluent des principes qui fondent l'approche. Il s'agit des principes culturel, de contextualisation, d'interdisciplinarité, du *continuum* théorie-pratique, de professionnalisation et de productivité que nous nous proposons d'explorer.

a) Le principe de prise en compte de la culture ou principe culturel

Le cadre théorique que nous allons développer révèle la première ressemblance des trois grandes tendances, en l'occurrence le traitement de la question culturelle. À titre de rappel, les théories qui constituent l'arrière-plan des écoles décrites *supra* comprennent le constructivisme, le socioconstructivisme, la cognition située et distribuée, l'approche située, la grammaire générative et transformationnelle (en partie), les théories de la cognition, la pragmatique linguistique et la méthode SGAV.

Bien que d'origines diverses (psychologique, socio-anthropologique, linguistique et didactique), les thèses présentent un rapport commun à la culture présentée comme élément structurant la pensée et l'action sociale. Il en découle donc que les différents courants qui s'y fondent projettent clairement une vision de l'enseignement-apprentissage calquée sur les mécanismes sociaux d'insertion, avec en toile de fond la promotion de la culture tant locale qu'étrangère.

Puren (2010) a d'ailleurs le mérite de spécifier la prise en compte de la culture à travers l'emploi d'un ensemble de concepts dont *compétence culturelle*, *composante interculturelle*, *co-culture* et *culture d'entreprise*. Les termes qui reviennent dans son travail (voir Puren, 2009a, 2009b et 2013) traduisent à suffisance la place de la culture dans la perspective actionnelle et par ricochet, dans l'APC en général. Il est question d'un fait marquant de l'apprentissage, puis de l'action sociale. Elle doit être cultivée en vue de permettre, comme le disait Tabi Manga (2003), à l'individu de faire sens en agissant de manière responsable sur son milieu.

La culture apparaît ainsi comme un élément qui conditionne l'apparition de problèmes en société et qui fournit à l'homme le potentiel pour générer des solutions viables à leur résolution. C'est pourquoi, (Masciotra, 2006) et Jonnaert (2002) ne manquent de citer la culture comme ressource, à travers les *ressources culturelles* qui font partie des ressources conatives, soit la troisième catégorie qui côtoie les ressources cognitives et procédurales.

En développant la notion de compétences de base qui sous-tend la pédagogie de l'intégration, Roegiers (2008a : 8 et 2008b : 67) démontre que la finalité du concept est l'insertion de l'individu dans un tissu socio-économico-culturel en perpétuelle évolution. Il va donc de soi que la question culturelle est une des préoccupations qui fondent la pédagogie de l'intégration, autant que les deux autres. Il faut initier les individus à la culture, puisqu'elle change et qu'avec elle évolue le milieu, les problèmes qu'il pose, ainsi que les solutions qui s'imposent.

Pour les pays africains, on voit bien quelle serait l'utilité d'une telle pédagogie, puisqu'elle représenterait, au sens des auteurs, l'occasion de redonner de la valeur au patrimoine culturel tant local qu'étranger. Il en émane un second principe qui, comme nous allons le découvrir par la suite, est lié à la prise en considération de la culture en fonction de priorités géographiques.

b) Le principe du *continuum* école - vie quotidienne présente et future ou principe de contextualisation

Le second principe qui découle du premier porte sur la contextualisation. Il met l'emphase sur la quête d'un parfait ancrage de l'action didactique sur le milieu actuel, puis futur. D'après Jonnaert (2004 : 15 et 2006), le milieu doit servir de référence à l'activité de la classe puisqu'il définit des problèmes actuels ou futurs qui s'imposent ou se poseront à l'apprenant, mais aussi une manière de convoquer les savoirs et le type de ressources culturelles à mettre à contribution (Roegiers, 2007).

Gerard (2010), pour sa part, montre l'importance de la prise en compte du contexte (surtout local) à travers l'enseignement-apprentissage, mais aussi au cours des évaluations. Une pensée qui se rapproche du point de vue de Roegiers (2008a) chez qui le terme *perspective glolocale* représente (pour le compte de l'APC) la priorité à accorder tant au contexte de vie actuel que futur, avec le primat sur le premier et en respect de la vision évoquée par Loïse (2010 : 10). L'auteur rappelle que le nouvel enjeu du travail scolaire est *de former les élèves à dépasser l'approche à la fois locale, individualiste et ponctuelle de l'information qui était celle de l'approche communicative, pour une approche à la fois globale, collaborative et durable*.

Pourtant, pour favoriser un ancrage responsable sur le monde extérieur, il faudrait, au sens de Roegiers (2008a), commencer par reproduire les éléments du milieu présent de l'apprenant, avant d'aller vers ceux futurs *via* des situations-problèmes à résoudre (voir les implications des situations de vie développées plus haut). On associera aux situations et tâches des lieux, des noms de personnes, des activités socioculturelles et socioprofessionnelles, voire des outils connotant ouvertement les deux types de contextes.

Précisons enfin que si l'expression *perspective glolocale* de Roegiers (*op. cit.*) est censée exprimer la démarche de l'ici vers l'ailleurs, il reste à observer qu'en commençant par la particule *glo-* avant d'associer *locale*, l'auteur donne au terme un sens qui semble accorder le primat aux milieux extérieurs. Ainsi, dans le présent travail, nous préférons à *perspective glolocale*, l'expression *perspective locoglobale* (ou *loco-globale*), qui, à notre sens, reflète mieux le mouvement de l'ici vers l'ailleurs qui met l'accent sur le milieu local comme gage d'une découverte responsable des milieux étrangers où l'individu pourrait être appelé à vivre plus tard.

c) Le principe d'interdisciplinarité ou principe du décloisonnement

Le troisième fait qui regroupe les nuances sus-présentées c'est l'interdisciplinarité prise comme principe d'action. Les trois écoles l'évoquent indistinctement à travers l'exploration de la notion d'intégration et de décloisonnement. Dans leurs définitions de la compétence et des ressources, il apparaît très clairement qu'il s'agit d'une aptitude à mobiliser de manière décloisonnée un ensemble de ressources et de les affecter à la résolution d'un problème (Gerard, 2010 : 1 ; Jonnaert/CUDC-UQAM/OIF, 2009 : 14).

Pourtant, parmi les ressources que mobilise un individu figurent au premier plan les ressources cognitives internes et externes, ainsi que l'affirme Jonnaert (2006 : 2) à la suite de Perrenoud (2002a : 46) : *Une ressource est un moyen mobilisé par la personne pour activer*

une compétence. Les savoirs et les connaissances sont l'un et l'autre des ressources au service du développement des compétences.

Puren (2009 : 14-16) et Binkert (2014 et 2015), travaillant pour leur part dans le cadre de la perspective actionnelle, énoncent parmi les critères d'une bonne tâche le fait qu'elle suscite obligatoirement la mobilisation de savoirs variés sous une forme décloisonnée. Il en ressort un enjeu interdisciplinaire qui caractérise l'APC en général. Autrement dit, indépendamment de l'approche choisie, l'activité de construction de la compétence s'appuiera sur des savoirs généralement d'origines variées.

Aussi plusieurs modèles de réalisation du principe à travers les *curricula* ont-ils été développés. Parmi les plus en vue, nommons l'îlot de rationalité de Fourez (2001) qui propose de procéder par création de groupes interdisciplinaires où des disciplines partagent des buts communs en fonction d'une réorganisation de leurs contenus. Le second émane des travaux de Lenoir (1998, 2015, 2016, 2017). Il est plus circonstanciel et fondé sur le croisement des objets et des procédés disciplinaires à partir de situations problèmes à résoudre. L'auteur nomme son modèle *complémentaire pour les objets et les démarches d'apprentissage* (CODA).

Visiblement, les deux modèles sont conçus à partir du point de référence qu'est le lien que les sciences entretiennent entre elles. Pourtant, dans le cadre du présent travail et au-delà des deux modèles, il faudrait voir, dans un cadre plus restreint, le rapport qui existe entre les savoirs d'une même discipline, qu'ils soient organisés en rubriques ou non. La langue, par exemple, présente une rubrication traditionnelle avec la grammaire, le vocabulaire, l'orthographe, la prononciation, la production d'écrits, la lecture, l'écoute et la production orale. Il apparaît donc que suivant le principe d'interdisciplinarité, il faudrait autant éliminer les barrières établies entre les savoirs, sous le couvert de la rubrication. On parlerait alors de décloisonnement ou interdisciplinarité interne à la discipline qui côtoie une interdisciplinarité ou un décloisonnement externe engageant la discipline en lien avec les autres disciplines. Nous y revenons plus bas.

d) Le principe du *continuum* théorie - pratique

Plusieurs notions évoquées indistinctement par les trois écoles d'APC rappellent le lien théorie-pratique. Tout d'abord, il y a les concepts de *compétence* et de *situation-problème*, puis de *tâches*, *ressources* et *savoir-être*. Le lien indéfectible qui doit exister entre les savoirs, savoir-être et savoir-faire, les deux premières étant théoriques et la troisième pratique, permet de voir combien l'APC, dont les variantes partagent des liens (voir les

analyses précédentes), tient à établir dans l'activité scolaire une réconciliation parfaite entre théorie et pratique.

Puren (*op. cit.*) et Binkert (*op. cit.*) montrent bien à travers leurs caractéristiques de la tâche que l'activité de développement de compétences scolaires devrait être tant théorique que pratique. Il faudrait alors, partir d'activités de résolution de problèmes qui induisent des rappels et nouveaux apprentissages d'objets théoriques. Notons surtout que le lien théorie-pratique n'est pas à mettre sur le compte de la gratuité. Plutôt, il se situe dans le prolongement d'un autre lien très important qui a déjà été mentionné : la relation entre l'APC, le milieu scolaire et la vie quotidienne au sein d'un milieu de vie pluriel.

e) Le principe de prise en compte de l'approche formation - emploi ou le principe de professionnalisation

Un autre principe à évoquer tient à la professionnalisation. Pour mieux le comprendre, il convient de rappeler les propos de Roegiers (2008a : 8 et 2008b : 67) qui relèvent que la finalité générale de la nouvelle approche est de favoriser l'insertion de l'individu dans un tissu socio-économico-culturel en perpétuelle évolution. Si plus haut, les dires ont permis d'expliquer l'ancrage de l'activité scolaire dans le cadre socioculturel, il reste à démontrer un second ancrage lié au tissu socioéconomique.

Comme nous l'avons dit plus haut, le lien fondateur qui rattache les compétences scolaires au monde de l'entreprise démontre à suffisance la mise en avant de l'employabilité qui se justifie par la complexification des situations sociales due à la montée du chômage et à la précarité de la vie. Un fait qui est d'ailleurs avancé comme motif principal d'adoption de l'APC au Cameroun, comme le souligne le préambule des nouveaux programmes (MINESEC, 2014a, 2014b, 2014c, 2014d).

Ainsi, l'un des principaux facteurs à prendre en compte dans le cadre de l'enseignement-apprentissage sous la réforme en cours est de faire mimer des rôles socioéconomiques, et surtout socioprofessionnels par lesquels les apprenants peuvent être initiés à intégrer la vie active. Il en découle le cinquième principe dit de la professionnalisation.

f) Le principe de production d'objets faisant sens par rapport aux besoins sociaux ou principe de créativité et productivité

Le dernier principe à développer porte sur la production d'objets qui font sens par rapport aux besoins évoqués par des situations de vie. En effet, l'une des caractéristiques de la compétence et l'un des éléments qui garantissent sa mesurabilité résident dans les objets

auxquels l'on aboutit lorsqu'on entreprend une action. Il faut toujours des objets observables pour rendre compte de la mesurabilité de la compétence.

Puis, la compétence étant finalisée, les objets, produits des actions menées, constituent un aspect indissociable de sa mise en marche. Bref, s'il n'y a pas de produit concret, il est impossible de parler de solution à un problème. Aussi le produit doit-il s'entrevoir au sens des différents niveaux du tissu économique, soit les biens et les services qui permettent la satisfaction des différentes fins.

Les six principes se résument aux entrées du tableau qui va suivre.

Tableau 5 : des principes de l'action didactique sous l'APC

N°	Principes	Indicateurs	Modalités d'application à l'activité didactique
1	La prise en compte de la culture ou principe culturel	Référence suffisante à une série de problèmes et rôles socioculturels à mimer	<ul style="list-style-type: none"> - Reproduction ou élaboration de profils socioculturels selon les publics cibles - Développement de situations de vie visant les milieux culturels locaux et étrangers - Développement de situations de vie évoquant des problèmes purement socioculturels - Évocation de rôles culturels à mimer à partir des textes et situations problèmes - Incorporation rationnelle de ressources traditionnelles correspondantes (techniques, savoirs, textes et outils traditionnelles)
2	Le <i>continuum</i> école – vie quotidienne présente et future ou principe de contextualisation	Référence aux milieux de vie actuels et futurs, évocation de leurs problèmes et développement de situations variées à divers niveaux de l'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> - Noms des personnages issus des milieux actuels, puis futurs dans les situations problèmes et supports - Lieux de référence choisis des milieux actuels, puis futurs - Évocation dominante des problèmes sociaux du milieu actuel - Évocation complémentaire des problèmes sociaux du milieu futur ou étranger - Évocation dominante d'éléments des cultures locales - Prise en compte complémentaire d'aspects culturels étrangers - Introduction de situations problèmes au début des séquences - Organisation des savoirs traités à partir de la situation problème d'entrée - Provision d'un modèle de résolution du problème introduit à l'entrée - Élaboration de situations problèmes semblables aux situations d'entrée à la suite des notions traitées
3	<i>Continuum</i> théorie - pratique	Développement de tâches sociales et académiques appelant des apprentissages théoriques	<ul style="list-style-type: none"> - Élaboration de tâches socioprofessionnelles - Élaboration de tâches socioculturelles - Élaboration de tâches purement académiques - Procession de l'enseignement à partir de situations problèmes et tâches
4	La prise en compte de l'approche formation - emploi ou le principe de	Référence suffisante à une série de problèmes et	<ul style="list-style-type: none"> - Reproduction ou élaboration de profils professionnels selon les publics cibles - Développement de situations de vie visant les milieux professionnels cibles

	professionnalisation	rôles socioprofessionnels à mimer	<ul style="list-style-type: none"> - Développement de situations de vie évoquant des problèmes professionnels - Évocation de rôles professionnels à mimer à partir des supports et situations problèmes - Incorporation rationnelle de ressources professionnelles correspondantes (langage spécialisé, techniques de métiers, savoirs et matériels des domaines professionnels de référence)
5	Le principe d'interdisciplinarité	Décloisonnement	<ul style="list-style-type: none"> - Évocation d'objets de savoirs, savoir-faire et savoir-être de manière connexe en fonction de problèmes précis. - Évocation de savoirs et savoir-faire d'origines disciplinaires différentes liés aux situations de vie
6	La production d'objets faisant sens par rapport aux besoins sociaux ou principe de productivité	Aboutissement des tâches à des objets (biens et services)	<ul style="list-style-type: none"> - Production de biens faisant sens dans des contextes précis - Production de services ayant un impact dans le cadre de problèmes précis.

Source : Adapté de Adiobo et Kapche (2018)

2. Des similarités en termes de finalités

D'après le *Grand dictionnaire de la philosophie* (2003 : 448), la finalité se définit comme étant *le caractère de ce qui tend à un but. Le terme décrit d'abord l'action humaine volontaire qui adapte les moyens en vue de la fin poursuivie.* Pour l'*Encyclopedia of Educational Psychology* (2008 : 403) :

Goals are cognitive representations of future objects that an individual is committed to approach or avoid. Goals are important in motivation and self-regulation, because they focus people's attention on specific possibilities and guide their behavior toward concrete aims. The topic of goals is important to educational psychologists, as they research how general motivational energy is given specific direction in educationally relevant contexts. In this entry, the goal construct is defined in more elaborate fashion, and achievement goals are defined and conceptualized.

En d'autres termes, on entend par finalité toute représentation générale des fins souhaitées d'une action entreprise, ainsi que des moyens engagés pour l'atteinte des états souhaités. Toute action éducative s'inscrit donc, d'après la dernière source, dans le cadre d'une finalité qui l'oriente, la recadre et la motive. Les finalités sont donc élaborées en des termes plus élaborés et se hissent comme de grandes visions du cadre dans lequel doit s'effectuer l'action éducative.

Grosso modo, l'action éducative selon l'APC s'oriente à travers deux finalités socioprofessionnelle et socioculturelle qui marquent les trois courants étudiés, d'où l'idée de les citer en tant que points de convergence.

a) La finalité socioprofessionnelle

Selon Postiaux et Romainville (2011), il existe un lien indéfectible entre professionnalisation et construction de la compétence. Les auteurs reconnaissent donc la professionnalisation comme la finalité majeure de l'APC. Autrement dit, l'approche par les compétences a tout d'abord été introduite pour rendre l'enseignement-apprentissage professionnalisant. On le voit à l'affirmation de Perrenoud (2005) dans l'extrait suivant :

Lorsque la formation ... vise des compétences, elle s'intéresse ouvertement et sérieusement à la question du destin probable des étudiants une fois leur diplôme en poche. Du coup, elle devient suspecte de céder « aux lois du marché », comme s'il existait des conditions et des emplois qui y échappent.

L'auteur pose en quelque sorte qu'il est impossible d'envisager une activité scolaire réaliste en dehors de la préparation à intégrer le monde de l'emploi. Car en réalité, l'intégration d'un ordre professionnel se veut l'aspect le plus important de la socialisation, surtout dans un contexte économique mondial marqué par la complexification de l'accès à l'emploi et la montée persistante du chômage. Ledit besoin consacre l'entrée des compétences en milieu scolaire.

De manière plus précise, il s'agit d'une réorganisation du traitement des contenus scolaires par rapport aux contraintes du monde du travail. Il faut en effet orienter, préparer, voire accompagner les individus vers des domaines professionnels à travers l'action éducative. Selon Masciotra (2012 : 1-5) dans son développement de l'éducation, la professionnalisation de l'enseignement-apprentissage se définit comme une démarche inverse qui aborde les savoirs à travers la question : pour quelles raisons (professionnelles) apprendre ?

En réponse à l'interrogation, on appliquera donc un enseignement techniciste dans lequel rendre compétent est synonyme de spécialisation : *une personne n'est pas intelligente en tout et partout. Elle l'est dans les domaines dans lesquels elle s'y connaît et les réalités qu'elle maîtrise* (Masciotra, 2006). Au-delà de la spécialisation dans un domaine donné, Wittorski (2009) entrevoit derrière la professionnalisation la culture de la polyvalence au sens qu'il faut varier les situations et rôles socioprofessionnels auxquels on initie l'individu de manière suffisante en vue de permettre au dernier d'accroître ses chances d'obtention d'un emploi et d'avoir une expérience préliminaire assez variée des différents problèmes relatifs au domaine, puis de développer ses capacités créatrices.

D'après Fernagu-Oudet (2004), la finalité d'un enseignement-apprentissage professionnalisant implique le recours à divers mécanismes. Tout d'abord, comme nous

l'avons déjà indiqué, un premier mécanisme reviendrait à s'inspirer de ce que les organisations auraient déterminé comme pratiques professionnelles et les apprentissages qui en découlent : c'est la professionnalisation du point de vue des contenus de formation qui est liée aux *relations pouvant exister entre pratique/savoir/organisation (Ibidem)*.

Ensuite, un second mécanisme s'intéresse aux processus de formation ; on partira de la claustration de l'école sur elle-même vers une formation participative qui admet un partenariat certain avec le monde de l'entreprise : classes déplacées avec visites d'entreprises, stages, invitation d'experts du monde professionnel dans la salle de classe, organisation d'activités facilitatrices de l'insertion socioprofessionnelle comme des forums et formations en alternance (Postiaux et Romainville, *op. cit.*).

Un troisième procédé s'attaque aux moyens de professionnalisation avec en bonne place le recours aux situations-problèmes. En l'effet, Zarifian (1999) explique :

C'est parce qu'une situation recèle un problème qu'elle peut devenir un moment d'apprentissages... On comprend alors combien il va être important de vivre des situations dites événementielles et/ou problématiques si l'on veut entrer dans une dynamique de professionnalisation.

Il opine alors que les situations de vie peuvent servir de moyens efficaces de construction de compétences, puisqu'elles permettraient de faire mimer des rôles et gestes professionnels et ainsi, d'anticiper sur des problèmes professionnels. Il faudrait aussi observer le recours aux ressources artefactuelles professionnelles de divers ordres, parmi lesquelles la culture d'entreprise.

Pourtant, l'évocation de la culture d'entreprise devrait être vue comme un aveu clair du lien indéfectible entre les finalités socioprofessionnelle et socioculturelle. En fait, les deux vont de pair, puisque les gestes professionnels appellent toujours à se référer à diverses formes de cultures, les dernières servant généralement à structurer la pensée créatrice utile au développement professionnel. Nous illustrons d'avantage la place de la finalité socioculturelle à la faveur des discussions suivantes.

b) La finalité socioculturelle

La deuxième finalité de l'APC est de nature socioculturelle. Il s'agit en fait de mettre l'accent sur la (re)découverte de la culture locale, d'effectuer des démarches vers les cultures étrangères, mais aussi de donner une juste place aux aspects culturo-professionnels. Pour résumer l'ancrage culturel de l'apprentissage dans le contexte à la fois local et étranger, Roegiers (2008a) emploie le terme *perspective glocal*. Nous en avons parlé plus haut.

Le terme met en avant tout d'abord l'initiation aux objets intraculturels (ou locaux), avec en toile de fond la redécouverte d'éléments perdus des traditions locales, de points culturels encore en vigueur, puis leur utilisation pour interpréter des problèmes actuels et y trouver des solutions pertinentes. L'étape est la condition pour que s'engage l'interculturel, entendu comme chemin d'accès aux cultures d'ailleurs qui pourraient offrir des solutions alternatives.

Enfin, comme dans le cas de la finalité socioprofessionnelle, les situations complexes sont au cœur du processus d'ancrage socioculturel. Elles sont le biais favorisé pour faire mimer des rôles socioculturels, rencontrer des problèmes de vie purement socioculturelle (c'est-à-dire hors cadre professionnel), puis de s'exercer à l'emploi de la culture pour résoudre de tels problèmes. Elles évoquent aussi des outils purement culturels par l'usage desquels l'individu devrait développer des solutions pertinentes.

Relevons pour achever la section que l'ensemble des éléments de similitude développés constitue l'essentiel du contenu des profils de sortie de formation. Car, l'APC soutient la constitution des profils de sortie comme gage d'une formation réussie. Aussi, les profils ne peuvent-ils se définir en dehors des deux ordres de rôles sus-évoqués, puisqu'il est question de préparer les apprenants à intégrer la société à travers l'effectuation propre des fonctions sociales professionnelles et culturelles. Passons à présent à la question de l'évaluation, troisième niveau de similarités.

3. Des similarités au niveau de l'évaluation

Il s'agit d'un aspect central de l'éducation. En effet, Gerard (2006 : 85) ouvre son bilan du système éducatif algérien par le rappel du lien isomorphe qui devrait exister entre les processus d'enseignement-apprentissage et d'évaluation. En l'effet, il dit :

L'évaluation des acquis des élèves est une problématique centrale dans le développement d'un système éducatif. Non seulement elle agit comme un révélateur : «Dis-moi comment tu évalues, je te dirai comment tu formes», mais elle a aussi un pouvoir d'influence sur les pratiques éducatives : «Tu formeras en fonction de la manière dont les élèves seront évalués» (*Ibid.*).

Les propos qui font en partie référence à la pensée de Roegiers (2004) démontrent que selon le principe suscité, l'évaluation est le reflet de l'enseignement-apprentissage. Elle répercute en fait les différents procédés qui ont marqué le travail de classe, à défaut de se constituer une agression s'il lui arrivait de viser des objectifs, exercices ou contenus qui n'ont pas au préalable fait l'objet de traitement didactique en classe. Il s'agit donc, à la fin du processus de formation, de l'étape de la vérification du travail réalisé.

Pourtant, il faudrait reconnaître que sous la nouvelle démarche, l'on observe une importante activité évaluative qui intervient à différents niveaux de l'instruction : l'évaluation constitue [sous l'APC] une porte d'entrée privilégiée pour l'évolution des pratiques de classe (Roegiers, 2006b : 16). Il en découle diverses formes du processus qui s'appliquent indistinctement à toutes les variantes décrites plus avant. Une logique de l'acte d'évaluer qui ne saurait cependant être comprise en dehors d'une bonne spécification du concept. Que désigne le terme *évaluer* ?

D'après Roegiers (*op. cit.* : 17), au sens étymologique du terme, *évaluer* vient de « *ex-valuere* », c'est-à-dire « *extraire la valeur de* », « *faire ressortir la valeur de* ». Une définition qui évoque un changement d'attitude par rapport aux pratiques docimologiques traditionnelles. Notons une volonté de valoriser ce que l'élève produit de positif et qui lui révèle une certaine valeur.

Si la définition étymologique fait ressortir la valeur épistémologique de l'exercice, Ketele (1989), lui, avance une spécification qui s'appuie sur ses différentes étapes :

Évaluer signifie • recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables • et examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route, • en vue de prendre une décision.

L'évaluation est donc un processus de prise de décision qui s'appuie sur un jugement de valeur qu'on porte sur l'activité d'un sujet à la suite d'un recueil d'informations pertinentes et suffisamment fiables. La fiabilité des données recueillies se mesure à leur degré d'adéquation avec les objectifs de l'enseignement. Toutefois, la définition ne saurait à elle seule nous permettre de visualiser la spécification du terme *évaluer*, surtout dans le cadre de l'APC. Nous savons néanmoins que la collecte d'informations porte sur le travail effectué par l'apprenant et suppose qu'on tire des conclusions quant au degré de concordance du travail par rapport aux objectifs d'apprentissage.

Pour tout replacer dans le cadre précis qui nous interpelle, Roegiers (2006b : 4) postule que l'APC en général mise sur un système d'évaluation par compétences qui la distingue des autres approches et que l'auteur définit comme suit :

Il s'agit enfin de certifier les acquis de l'élève en termes de résolution de situations concrètes, et non plus en termes d'une somme de savoirs et de savoir-faire que l'élève s'empresse souvent d'oublier, et dont il ne sait pas comment les utiliser dans la vie active. En cela, l'approche par les compétences de base est une réponse aux problèmes d'analphabétisme fonctionnel.

La citation montre clairement que d'après la variante, évaluer épouse les notions de situations-problèmes et tâches si chères aux différentes écoles que nous avons présentées. C'est l'accomplissement de différentes actions liées à une situation qui fait l'objet de recueil d'informations et d'analyse. Un tel traitement permet de juger de l'adéquation du travail fait par rapport aux objectifs spécifiés au départ et repris dans le test sous forme de critères qui sont en lien direct avec les besoins imposés par le milieu de vie. D'après Ketele et Roegiers (1996), puis Roegiers (2006b : 17-18), on distingue en général deux types principaux d'informations qui peuvent retenir l'attention de l'évaluateur : les faits et les représentations.

- Les faits : il s'agit de toutes les informations que l'on peut exprimer d'une façon ou d'une autre. Ils désignent directement les gestes physiques, donc les processus psychomoteurs mis en marche au cours de l'exercice d'une compétence dans le cadre d'une situation donnée.
- Les représentations : le terme désigne les avis, les perceptions, les images... de personnes concernées par l'opération. Autrement dit, les représentations concernent les points de vue du sujet quant à l'objet demandé, sa manière de comprendre le problème et la logique par laquelle il entend le résoudre. Si les faits touchent les savoir-faire et les produits réalisés, les représentations, elles, se rapportent aux attitudes qui marquent l'exercice de résolution.

Revenant à la distinction que les auteurs établissent entre l'évaluation de compétences et les tests classiques, la dernière source suscitée révèle le recul observé quant à la simple restitution des connaissances en vue d'une attention particulière pour l'emploi de ces connaissances dans la résolution de problèmes. Ainsi, on permet aux connaissances d'avoir un lien avec la vie où elles trouvent toute leur pertinence.

De même que Gerard (2006), Roegiers (2005 et 2006) et Roegiers et Gerard (2011), Bourguignon (2008) note qu'évaluer par compétences se porte à un niveau plus élevé que le test classique. Elle vise en fait à retrouver la valeur du produit de la connaissance du sujet, soit une réalisation concrète dont le sens se mesure à l'adéquation avec le problème de départ. L'accent mis sur le produit et non les sommes de connaissances recentre donc l'intérêt pour les canons de l'exercice que sont l'équité, l'observabilité et la mesurabilité.

- **De l'équité dans l'évaluation par compétences**

Le respect de l'équité est un principe général qui régit l'action évaluative (voir Organisation internationale de la francophonie et Ministère de l'enseignement, du loisir et du sport du Québec (2009 : 22) dans leur *Guide 5*). Dans sa comparaison de l'évaluation selon l'APC et l'évaluation traditionnelle, Perrenoud (2000 : 4) relève que la seconde *fait basculer*

dans l'échec tous ceux qui ne maîtrisent pas fondamentalement les savoirs, mais parviennent à faire illusion par le travail, la mémorisation, le bachotage, le conformisme, l'imitation et la ruse, voire la tricherie. L'auteur montre ainsi le grand risque qui caractérise la seconde forme d'évaluation qui apparaît comme promotrice des échecs et réussites paradoxaux (Gerard, 2006 : 91 et Roegiers, 2005 et 2006).

Pour Perrenoud (*op. cit.*), la réussite devrait correspondre à la maîtrise fondamentale des connaissances qui suppose l'aptitude à les convoquer pour répondre à des problèmes que pose le milieu (Miled, 2005 : 3). Prises séparément, les connaissances que le sujet rappelle ne constituent pas une garantie de la réussite de l'apprentissage. Il faudrait que le rappel se fasse dans le cadre de la conception d'un produit qui répond à un problème social. En faisant d'un tel objet la quête de l'évaluation, le modèle renoue avec l'équité qu'elle entend garantir. Elle permet de promouvoir à juste titre ceux qui produisent l'évidence d'une maîtrise certaine et durable de la connaissance qui a une longueur d'onde sur la vie parallèle ou sur la vie consécutive au séjour scolaire.

Au-delà du propos qui précède, pour Roegiers (2006 : 16-17), une autre manière par laquelle l'APC s'inscrit en respect de l'équité réside dans la tendance à valoriser le travail de l'individu. Comme le montre le sens étymologique du concept, l'intérêt des procédures évaluatives visant les compétences est de bonifier les réponses positives : on répond alors à la question : qu'est-ce que le sujet apporte de positif, donc dans le sens des attentes formulées à son endroit ? Autrement dit, à quel degré produit-il la réponse attendue de manière appropriée ?

Il en découle une logique contraire à l'évaluation traditionnelle qui procède à la pénalisation. On recherche plutôt les points négatifs de la production de l'apprenant. La question est plutôt de savoir s'il commet des erreurs et quelle remédiation appliquer en vue de décourager de telles réponses (voir les implications du conditionnement skinnérien). Déjà, la restitution de la connaissance supposant alors la reproduction d'un modèle de départ, on voit qu'il est bien logique que l'évaluation classique se tourne vers la pénalisation, au risque de se tromper sur les objectifs de l'apprentissage et de promouvoir ou recaler des apprenants injustement.

Un autre fait qui rend l'évaluation des compétences équitable c'est l'idée de la variabilité. L'application de diverses formes de ladite opération à différents niveaux d'apprentissage se veut un gage d'équité au sens que le processus d'apprentissage est favorisé, autant que la formation à l'intégration qui va faire l'objet de vérification en fin d'apprentissage. Ainsi, les évaluations formatives (E.F.) servent la bonne performance des

apprenants à l'issue des évaluations sommatives (E.S.). Parlant des premières, Mboup (2003 : 66-68) et Mewtow (2015 : 88) relèvent la pratique d'évaluations formatives diagnostiques ou de placement (E.F.D.), interactive (E.F.I.) et d'étape (E.F.E.).

Les E.F.D. se déroulent généralement en début d'apprentissage et en cours. Elles ont la particularité de mesurer les pré-requis et ainsi d'appliquer la juste mesure de savoirs ou d'explications à l'étape de l'entrée d'un enseignement. Les E.F.I., elles, apparaissent au cours de l'enseignement et permettent de jauger le niveau de compréhension en vue de décider de la poursuite de l'objectif du cours ou d'une remédiation en cours d'apprentissage.

Les E.F.E. sont généralement des types intervenant à mi-parcours (au milieu ou à la fin d'une séquence didactique). Elles donnent la possibilité de remédiation et ne conduisent pas tout à fait à des décisions sérieuses comme la promotion ou le redoublement. Elles préparent en fait le sujet à l'exercice de la compétence qui marquera l'évaluation sommative qui a pour conséquence soit la promotion ou l'échec et le redoublement. L'équité se dénote au fait que l'on prépare le sujet à ce qui lui sera demandé au passage en classe supérieure, avec la possibilité de déceler ses lacunes et de le former en conséquence en attendant les E.S..

Une autre forme que prend la variabilité tient à la formalisation : il s'agit de la formulation de plusieurs situations, chacune présentant plusieurs tâches liées entre elles (trois ou quatre) au sein de la même épreuve. Le seuil de validation de la compétence est alors fixé à la réussite de deux sur trois ou trois sur quatre : il faut réussir deux activités sur trois ou trois sur quatre pour que soit considérée valide la performance enregistrée à l'issue d'une situation. De même, il faut fournir une réponse appropriée à deux situations sur trois ou trois situations sur quatre pour que soit validée la compétence.

Gerard (2006 : 100-101) note enfin un dernier niveau de respect de l'équité : l'élaboration de critères à laquelle se greffe une distribution de points qui tient compte des différentes composantes de la compétence : les ressources (25 %) et la pertinence du produit par rapport aux paramètres de la situation (75 %). Nous y revenons plus bas dans le travail.

Roegiers (2005 : 2 et 2006 : 24-25) pose qu'il est utile que les critères qui sont rappelés dans une grille de correction ne soient pas nombreux au risque d'être répétitifs. Il propose de prévoir des critères de base ou minimaux et de perfectionnement. Outre la pertinence du produit que nous avons déjà mentionnée, d'autres critères du même genre sont : le respect des consignes particulières et l'originalité du produit (donc son aspect novateur). On peut donc voir que les ressources apparaissent parmi les critères de perfectionnement, ainsi que d'autres facteurs comme la longueur de la réponse ou la durée d'accomplissement. Les derniers ne sauraient compter pour un grand nombre de points, par rapport aux premiers.

La poursuite de critères et des indicateurs qui manifestent leur respect ou non constituent une garantie d'équité, puisqu'on évite les échecs et réussites paradoxales.

- **Du respect de l'observabilité**

Travaillant sous le prisme de la perspective actionnelle, Bagnoli, Dotti, Praderi et Ruel (2010 : 5-6) posent que les tâches exécutées au cours de l'apprentissage ou des évaluations aboutissent à un ou des produits qui sont d'ailleurs signifiés dans le scénario de la situation-problème. À travers le(s) produit(s) observable(s) l'on peut mesurer la compétence : c'est à partir du produit que s'effectue la collecte d'informations qui conduit à l'analyse et à la prise de décision. Le produit est donc au cœur de l'exercice un fait qui le rend particulier, distinct des pratiques de docimologie traditionnelle qui se contentent du simple rappel les connaissances.

- **De la mesurabilité dans l'évaluation des compétences**

Le produit assure en outre la mesurabilité de la compétence, puisqu'il en porte les traces observables qu'on peut analyser et interpréter. Roegiers (2006 : 21) parle alors d'indicateurs qu'il spécifie comme étant *la présence ou l'absence de... (indicateurs qualitatifs)* ; - *le nombre de..., la quantité de..., la proportion de... (indicateurs quantitatifs absolus)* ; - *le taux d'augmentation ou de diminution de... (indicateurs quantitatifs relatifs)*. Les faits précédents permettent une quantification du niveau de la compétence et donc, une prise de décision équitable.

Comment donc recueillir les informations dans une évaluation des compétences ? Répondre à la question revient à s'intéresser à l'emploi des situations complexes et aux critères de formulation des tâches communs à tous les courants de l'APC.

- **Les critères de formulation des tâches et situations problèmes**

Pour rappel, nous avons vu plus haut que le défi d'une évaluation des compétences est de recueillir des informations de qualité, pertinentes, valides et fiables. La pertinence répond à la question suivante : les informations que je choisis de recueillir sont-elles les bonnes informations (par rapport à l'objectif visé) ? Toute chose qui suppose que la pertinence se rapporte au type d'informations à recueillir en lien avec les buts de la situation problème (Ketele et Gerard, 2005).

Parlant de la validité des informations, on se demandera si le dispositif de recueil d'informations garantit la collecte de bonnes données qui répondent aux besoins de la situation. La validité établit donc le lien entre le dispositif de recueil d'informations (le modèle évaluatif choisi), les instruments de recueil (l'épreuve) et ce qu'on déclare vouloir recueillir. La fiabilité, quant à elle, porte sur la question suivante : les conditions du recueil

d'informations sont-elles de nature à permettre que les mêmes informations soient recueillies à un autre endroit, par une autre personne, à un autre moment à travers l'application du même dispositif ? En d'autres termes, les résultats obtenus sont-ils répétables ?

La pertinence, la validité et la fiabilité des informations recueillies par un test dépendent donc de la nature de la situation-problème ou des activités définies. Dès lors, il faudrait se demander si le travail demandé répond aux critères d'élaboration propres à l'APC. Dans des travaux que nous avons déjà évoqués (Puren, 2009 : 14-16 et Binkert, 2014 et 2015), nous retrouvons les qualités d'une bonne tâche qui sont reproduites *infra*.

- Elle comprend un objectif global et des objectifs partiels.
- Elle propose une thématique signifiante pour les apprenant(e)s.
- Une bonne tâche provoque des processus complexes d'apprentissage ou de rappel de connaissances (processus cognitifs, affectifs, créatifs).
- Elle suscite la curiosité : elle doit donc être inédite.
- Elle propose des sujets proches de la vie des apprenant(e)s.
- Elle provoque des situations de communication authentiques (orale, écrite, ou non verbale).
- Elle appelle à l'usage de documents authentiques et actuels en complément des connaissances en mémoire.
- La tâche peut être coopérative : travail en groupe ou impliquant la consultation d'un pair avancé ou d'experts du domaine.
- Elle reproduit les objectifs, méthodes et contenus du processus d'enseignement-apprentissage.
- Elle met en évidence les processus d'apprentissage ainsi qu'un résultat final sous forme de produit individuel ou collectif.
- Elle incite à avoir recours à différents types de stratégies en fonction des besoins individuels ou du groupe : elle n'admet pas un seul modèle de réponse.
- Elle prend en considération le savoir préalable des apprenant(e)s tout en les stimulant (en lien avec la zone proximale de développement).
- Une tâche tient compte de l'hétérogénéité de la classe, permettant alors différents accès qui aboutissent à des résultats différents mais pertinents (différenciation, individualisation) : voir l'originalité des réponses.
- Elle doit être formulée dans un langage qui correspond au niveau langagier des apprenant(e)s.

- Elle prévoit des possibilités d'étayage à travers des supports.

Parlant plus largement de la situation de vie, elle doit s'élaborer à travers des critères que rappelle Gerard (2006).

Roegiers (2007 : 5), lui, présente la situation complexe d'apprentissage ou d'évaluation ainsi qu'il suit :

Complex situations or problem situations refer to a contextualised set of information to be interpreted in order to perform a specific task, the result of which is not immediately self-evident (Roegiers, 2003). It combines two concepts, that of situation, which refers to a specific context, and that of problem (Poirier Proulx, 1999), involving an obstacle and a task to be performed on the basis of pieces of information that must be articulated.

La situation-problème présente donc un ensemble d'informations sur un contexte au sein duquel devrait se manifester l'effectuation des tâches. Il faut par ailleurs interpréter les éléments du contexte qui ne sont donc pas si évidents. Du contexte émane donc un problème qu'on ne peut déceler qu'à travers l'interprétation des données contextuelles. À son tour, le problème suppose un obstacle qui ne se résout qu'à travers la mobilisation d'outils variés et l'effectuation d'un ensemble d'activités. Précisons pour rappel que les ressources sont à la fois linguistiques, cognitives, matérielles et humaines.

L'élaboration d'une situation de vie tient donc en quatre points : la description du contexte, la précision du problème, la spécification des actions à produire, des ressources, puis de(s) produit(s). Gerard (2006 : 107-108), lui, préfère parler de trois éléments. Voyons cela un peu plus amplement.

- **Le contexte**

Il s'agit d'un scénario, une simulation de la réalité qui présente un cadre de réalisation et un dysfonctionnement ou problème qui appelle un état souhaité qu'il faut réaliser en assumant un ou des rôles socioprofessionnels ou socioculturels. Le contexte regroupe donc trois choses essentielles : le cadre de réalisation (l'occasion, le lieu, le moment, les personnages) ; le problème (le dysfonctionnement ou mieux, la différence entre un état indésirable et un second état souhaité) ; puis, le rôle à assumer.

- **Les tâches/consignes**

Elles précisent trois à quatre actions à mener d'après le rôle socioculturel ou socioprofessionnel annoncé. L'exécution des tâches doit former une action logique selon le problème donné. Toutefois, les consignes doivent être suffisamment distinctes de sorte qu'un échec à l'une n'entraîne pas obligatoirement un échec à l'autre. Les consignes doivent renseigner clairement l'apprenant sur les actions à poser.

- **Les supports**

Il s'agit des ressources à employer parmi lesquelles les ressources internes à l'individu et d'autres que lui suggère l'évaluateur. On peut citer les extraits de textes et autres matériels... dont on doit se servir pour effectuer les tâches.

En conclusion, il est clair que le secret de la réussite d'une bonne évaluation par compétences réside dans la définition de la compétence à évaluer et les ressources à mobiliser, puis dans le recours aux critères et à la spécification des indicateurs qui conviennent. Puis, il faudrait aussi souligner le nécessaire isomorphisme qui doit caractériser le travail fait en classe depuis l'étape de l'enseignement-apprentissage, le tout sous le couvert des principes et finalités déjà évoqués.

Notons aussi que les éléments développés font de la phase finale de l'activité didactique un domaine de similitude entre les trois courants susmentionnés, aux côtés des principes et finalités sus-évoqués. Nous avons alors estimé utile de traiter de l'objet dans la présente section. Il en découle une ouverture sur l'exploration des différences qui marquent les trois courants et qui constituent l'essentiel de la suite du chapitre.

II. DIFFÉRENCES DES COURANTS D'APC

Après avoir fait ressortir les similarités qui lient les trois grandes écoles de l'APC, nous nous penchons à présent sur leurs différences. Les critères de différenciation que nous avons retenus pour l'analyse comprennent l'origine, le postulat de base, le mode d'organisation des *curricula*, le traitement des ressources cognitives, la nature des activités d'apprentissage, l'organisation de l'évaluation et le degré relatif de standardisation.

a) Des différences d'origine territoriale et épistémologique

Comme nous l'avons déjà démontré, les trois tendances diffèrent par leurs origines. Parlant de l'origine territoriale, alors que la pédagogie de l'intégration relève de l'expertise belge, l'APC/ESV est canadienne. La perspective actionnelle, pour sa part, est le fruit de travaux français. Parlant de l'origine épistémologique, les deux premières dérivent essentiellement de travaux anthropologiques et psychologiques, puisque s'intéressant visiblement à l'ensemble de l'activité pédagogique. Par contre, la perspective actionnelle mêle aux thèses psychopédagogiques l'apport de théories linguistiques, notamment la pragmatique linguistique et dans une certaine mesure la grammaire générative et la méthode SGAV. Aussi s'intéresse-t-elle au cadre restreint de la didactique des langues, même si ses thèses sont généralisables aux autres terrains didactiques, la langue ayant une incidence capitale sur l'ensemble de l'activité d'enseignement-apprentissage.

b) Des différences de postulats de base

On pourrait aussi retrouver des différences, certes légères, au niveau des postulats de base des différentes tendances. En effet, il s'agit des idées centrales ou principes fondateurs qui appellent des conséquences méthodologiques de nature à constituer des logiques tout à fait ou assez distinctes.

Notons qu'à la pédagogie de l'intégration se greffe l'intégration comme principe d'action. Le terme désigne trois niveaux graduels d'intervention : au niveau des savoirs pour en faciliter la maîtrise, sur l'activité sociale à travers les *continua* théorie-pratique et école-vie quotidienne, puis au niveau de l'individu qui doit épouser le tissu social en assumant des rôles d'acteur social responsable. Nous présentons les implications méthodologiques de la logique d'action sous les prochains critères de distinction.

Ensuite, relevons que l'entrée par les situations de vie est au cœur de l'APC/ESV, le principe d'action qui le distingue des autres variantes. Bien que la notion de situation soit partagée par toutes les trois, elle est employée par les Canadiens comme moyen d'organisation de l'activité éducative. Le fait la distingue des autres, en l'occurrence de l'approche belge, puis la perspective actionnelle qui retient comme postulat les tâches linguistiques et authentiques qui organisent l'apprentissage et la mobilisation des savoirs linguistiques.

c) Des différences de modes d'organisation des *curricula*

La pédagogie de l'intégration privilégie une organisation de *curricula* qui part des compétences minimales déclinées dans des référentiels aux familles de situations, puis aux ressources à mobiliser pour l'activation des compétences. Les ressources, elles, apparaissent généralement dans les programmes qui accompagnent les référentiels.

La variante canadienne, quant à elle, préfère partir des situations de vie aux situations d'apprentissage, cadres de développement des compétences qui sont alors supposées être un aboutissement logique des actions menées dans le contexte des situations retenues. Toutefois, les compétences cibles peuvent être déclinées dans des référentiels qui accompagnent les programmes.

Pour sa part, la perspective actionnelle emprunte un cheminement proche de la pédagogie de l'intégration. On part des compétences pour les tâches, puis on aboutit aux ressources.

d) Des différences de modes de traitement des ressources cognitives

Du point de vue du traitement des ressources cognitives, l'approche par les compétences de base privilégie le traitement explicite des savoirs, tandis que l'entrée par les

situations de vie mise sur le traitement implicite. La perspective actionnelle, pour sa part, admet une démarche ouvertement mixte qui effectue une entrée implicite sur les savoirs à partir des activités qui débouchent sur le traitement explicite des savoirs.

e) Des différences de nature d'activités d'apprentissage

Touchant la nature des activités d'apprentissage, la pédagogie de l'intégration admet un entrelacs d'exercices structuraux et de situations-problèmes. Toute chose qui l'oppose à l'APC/ESV qui sollicite très généralement des situations de vie. La perspective actionnelle, à l'opposé, mise sur des consignes linguistiques et non-linguistiques de nature variée : exercices structuraux, situations complexes ... (voir les concepts de *tâches linguistiques et authentiques*).

f) Des différences d'organisation de l'évaluation

En dépit des éléments présentés sur l'acte d'évaluer, cette étape du processus éducatif constitue aussi un terrain de différenciation très important. Car, l'école belge applique des tests de connaissances et situations-problèmes en respect des trois niveaux de l'intégration déclinés *supra* et selon les formes d'évaluation. C'est en effet la raison pour laquelle Gerard (2006 : 100-101) précise qu'à la suite des deux types d'apprentissage qui ont cours sous l'approche par les compétences de base (l'un visant les ressources et l'autre les compétences), il faudrait évaluer les unes et les autres.

Nous pensons toutefois qu'il s'agirait d'une lapalissade, puisqu'on ne saurait dissocier les ressources des compétences qui les connotent directement. Aussi court-on le risque d'évaluer doublement les connaissances si l'on s'obstine à vouloir faire une nette séparation. On pourrait en l'effet pencher pour une distinction des deux formes d'apprentissage à partir des critères, un cheminement qui nous semble plus réaliste et équitable. Nous y revenons plus bas.

L'APC/ESV, elle, fait suivre son choix de postulat d'un modèle d'évaluation construit presque essentiellement sur des situations-problèmes qui permettent donc la mesure du niveau de maîtrise des connaissances, puis leur application à la résolution du problème précisé. La perspective actionnelle, elle, mise sur les tâches linguistiques et non-linguistiques ou authentiques. Alors que les premières sont conçues sur le modèle des exercices traditionnels de la classe de langue, les secondes sont construites sur les situations complexes.

g) Des différences de degré de standardisation

Il faudrait comprendre la *standardisation* comme étant la tendance à uniformiser les pratiques éducatives depuis la planification jusqu'à la dernière phase du processus de formation. L'imposition d'un tel train identique de l'activité de formation s'oppose à la

différentiation qui voudrait que les processus et les fins de l'action éducative épousent la coloration du milieu et diffèrent d'un contexte à l'autre.

Parlant donc du degré de standardisation, on peut remarquer que l'approche par les compétences de base est fortement standardisée, d'où son souci constant d'uniformiser les parcours scolaires autour de mêmes compétences et connaissances. L'enseignement explicite des connaissances pourrait d'ailleurs être lu comme un gage de la tendance à l'uniformité.

L'APC/ESV s'inscrit dans la démarche inverse. Elle préfère une forte différenciation, laissant dans le même système éducatif la possibilité d'organisations plus locales fondées sur des besoins beaucoup plus situationnels. La perspective actionnelle, elle, tend à une standardisation relative. Elle implique des compétences clés qui s'adressent à l'ensemble du système éducatif, mais qui se prêtent à une activité de construction qui peut varier selon des besoins locaux.

Les différents éléments de différenciation ci-dessus sont récapitulés dans le tableau suivant.

Tableau 6 : différences entre les variantes de l'APC

Critères de différenciation		Pédagogie de l'intégration (approche par les situations de base)	Approche située (approche par situations)	Perspective actionnelle
Origines	Territoriales	Belgique	Canada	France
	Épistémologiques	Théories psychopédagogiques : s'intéresse à l'ensemble de l'activité scolaire	Théories psychopédagogiques : s'intéresse à l'ensemble de l'activité scolaire	Théories psychopédagogiques et linguistiques : s'intéresse à la didactique des langues et cultures)
Postulat de base		Intégration des acquis	Entrée par les situations de vie	Tâches linguistiques et authentiques
Mode d'organisation des <i>curricula</i>		Compétences de base – compétences transversales – notions	Situations de vie – situations d'apprentissage – ressources	Compétences (clés/transversales) – tâches – connaissances
Mode de traitement des ressources cognitives		Priorité au traitement explicite des savoirs	Priorité au traitement implicite des ressources cognitives	Priorité au traitement mixte des connaissances clés
Nature des tâches d'apprentissage		Exercices structuraux + situations d'intégration	Situations problèmes	Tâches linguistiques et non-linguistiques
Organisation de l'évaluation		Test des connaissances + situations problèmes	Essentiellement des situations problèmes	Tâches linguistiques et non-linguistiques
Degré de standardisation		Fortement standardisée	Fortement différenciée	Relativement standardisée

Il faudrait par la suite se pencher sur les relations qu'entretient l'APC avec d'autres approches qui l'ont précédée. L'aspect pourrait éclairer davantage certains des éléments que nous avons déjà mentionnés de manière plus schématique, parmi lesquels la distinction entre APC et PPO.

C. DES RAPPORTS DE L'APC AVEC LES COURANTS PRÉCÉDENTS

Dans la partie, nous analysons la nouvelle approche sous la perspective de ses relations avec différents modèles et approches pédagogiques qui se sont succédé au cours de l'histoire de l'enseignement-apprentissage. Rappelons que comme nous le disions déjà, parler d'APC c'est se pencher vers la mouvance cognitiviste de la conception du développement des compétences. Nous tenons ainsi à lever toute confusion, car le constatons-nous, les compétences sous une logique comportementaliste sont rattachées à la pédagogie par objectifs et fortement synonymes de savoirs (PPO).

Bien qu'elles gardent des points communs (nous le démontrons *infra*), il convient pour nous de repréciser, en vue de lever l'équivoque, que le vocable approche par compétences implique de fait un penchant pour la conception cognitiviste, à *contrario* de la PPO qui, dans la littérature, se rapporte d'office aux compétences transmises. La première relation portera donc sur la pédagogie de projet dont les principes seront revisités, puis le lien établi avec la nouvelle démarche. Ensuite, nous parcourrons d'autres méthodologies parmi lesquelles la PPO, l'approche communicative, le *task-based-learning* et le *skill-based-learning*.

a) APC et pédagogie de projet

Pour comprendre le rapport entre l'APC et la pédagogie de projet, il est utile de commencer par rappeler les objectifs de la dernière. Perrenoud (1999), cité dans Bensalem (2010 : 79) fait référence à dix objectifs qui peuvent être visés par la pédagogie de projet, d'où il est possible de déduire le lien existant entre les deux.

- 1) Entraîner la mobilisation de savoirs et savoir-faire acquis, construire des compétences.
- 2) Donner à voir des pratiques sociales qui accroissent le sens des savoirs et des apprentissages scolaires.
- 3) Découvrir de nouveaux savoirs, de nouveaux mondes, dans une perspective de sensibilisation ou de *motivation*.
- 4) Placer les apprenants devant des obstacles qui ne peuvent être surmontés qu'au prix de nouveaux apprentissages à mener hors du projet.
- 5) Provoquer de nouveaux apprentissages dans le cadre même du projet (Helle et *al.*, 2006).
- 6) Permettre d'identifier des acquis et des manques dans une perspective d'auto-évaluation et d'évaluation-bilan.
- 7) Développer la coopération et l'intelligence collective (Marcel et *al.*, 2007, cité dans Reverdy, 2013 : 9).

- 8) Aider chaque apprenant à prendre confiance en soi, renforcer l'identité personnelle et collective à travers une forme de prise d'un pouvoir d'acteur.
- 9) Développer l'autonomie et la capacité de faire des choix et de les négocier (Reverdy, 2013 : 11).
- 10) Former à la conception et à la conduite de projets de manière à inscrire les apprentissages dans le long terme, donc dans un projet de vie de l'apprenant.

Selon Barron et Darling-Hammond (2010) et Perrenoud (2002) cités dans Reverdy (2013 : 11), la pédagogie du projet se présente comme une technique clé de l'apprentissage dans le cadre de la réforme en cours. La relation se justifie par le fait qu'au cours de leur vie, les apprenants seront confrontés à des problèmes sociétaux et professionnels complexes. L'apprentissage fondé sur la résolution de problèmes par projets est *un moyen pour appréhender tout au long de leur scolarité la manière de résoudre ces épineuses questions, et d'acquérir les connaissances et compétences nécessaires pour y faire face* (Reverdy, *op. cit.*). Notons à partir du propos que le projet est le moyen idoine de mise en application des principes de l'APC qui y emprunte énormément, d'où l'idée qu'il est impossible de professionnaliser ou d'intégrer à la vie sans application d'une démarche par projets. Nous y revenons plus bas dans le travail.

b) APC et approche communicative

Nous relevons que la perspective actionnelle représente un développement actuel de l'APC dans le contexte des travaux du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Comme nous l'avons dit, elle s'inscrit dans le prolongement de l'approche communicative.

L'enjeu de la perspective/approche actionnelle est de rendre les apprenants aptes à agir avec la langue dans des situations authentiques. Par souci de précision, les deux expressions sont utilisées en référence au CECRL, qui les emploie à peu près au même titre, certains experts ayant choisi d'utiliser le premier vocable pour marquer l'implication, dans la nouvelle orientation didactique, d'un certain nombre de ruptures avec l'approche communicative, puis le fait qu'elle peut en prendre le relais (Puren, 2011 : 7). L'élève y est vu comme acteur social, rôle dans lequel il doit agir sur son environnement en coopération avec d'autres.

Binkert (2015 : 5) différencie approche communicative et perspective actionnelle du point de vue des objectifs ciblés par la formation. Pour lui, la première vise simplement comment parler avec l'autre, pourtant la thèse que défend Puren (*op. cit.*) vise comment agir avec l'autre tout en communiquant avec lui. Du point de vue des activités par excellence, la première se résume à la production-réception de textes oraux et écrits par des jeux de rôle et

simulations et le recours au *web*. Par contre, la seconde inclut des tâches d'interaction et de coaction dans la réalisation d'un projet ou de simples exercices, en travaillant avec des outils de l'environnement ou par le web. D'un autre point de vue, dans la perspective actionnelle, l'activité est le déclencheur de l'apprentissage, pourtant sous l'autre, le corpus-texte montrant un usage original de la langue en est le déclencheur (Bourguignon, 2011).

Puren (2009a et 2009b) situe la distinction entre les deux démarches au niveau de la compétence informationnelle évoquée *supra*. Toutefois, il serait utile de ne pas perdre de vue le fait que soulignent nombre d'experts du Conseil de l'Europe parmi lesquels Trim (2002, 47) qui décrit la mouvance actionnelle comme un approfondissement naturel de l'approche communicative. Un fait utile pour percevoir le lien que les deux entretiennent avec l'APC en général. Par ailleurs, à titre de rappel, nous avons évoqué sous le *task-based learning* une sorte de complémentarité entre approche communicative et perspective actionnelle, au sens que les exercices simulateurs communicatifs servent de compléments face aux difficultés que pose la méthode de projet.

c) APC et pédagogie par objectifs (PPO)

Selon Jonnaert/CUDC-UQAM/OIF (2009), il existe bien un rapport entre APC et PPO. Pour l'auteur, il se trouve d'abord au niveau de la question des objectifs. Observons que les deux démarches soutiennent l'application d'objectifs au processus didactique. Seulement, alors que la PPO évolue par la définition d'objectifs pédagogiques opérationnels, la seconde se base sur les objectifs terminaux et intermédiaires d'intégration. Si le premier type renvoie à des objectifs conçus à *minima* essentiellement sur le court terme et visant la maîtrise de petits objets du savoir, les secondes, elles, s'étendent sur le long terme et sont essentiellement interdisciplinaires. On peut le relever chez Jonnaert (1988 : 15) qui l'exprime comme suit :

Une logique de compétences peut cependant très bien se conjuguer sous différents paradigmes épistémologiques, que ceux-ci soient comportementalistes ou constructivistes. Par ailleurs, une logique de compétence n'exclut pas la définition d'objectifs, ces derniers sont cependant définis en fonction des situations à traiter et non des contenus disciplinaires à propos desquels il faut développer des comportements. La méthodologie de la rédaction des objectifs est alors à redéfinir en se centrant sur les actions des personnes face au traitement de situations ; loin d'être normatifs comme dans la PPO, les objectifs dans une logique de compétences deviennent des hypothèses d'action. Pour D'Hainaut (1988), un objectif devient alors tout simplement la définition d'une classe de situations.

Se situant sur la même longueur d'ondes, Fotso (2011 : 55) souligne que l'APC est un prolongement de la PPO. La première intègre donc nécessairement des aspects de la seconde,

notamment, les notions d'observabilité, de mesurabilité et d'évaluabilité des connaissances, objectifs et compétences. Nous avons expliqué comment l'une et l'autre se rejoignent sur les quatre premières questions. Parlant de la dernière, notons que la PPO a le mérite de l'introduire en amont, mais en termes d'agir simples ainsi que le démontre Jonnaert (*op. cit.*) dans les propos précédents. C'est en l'effet qu'elle énonce des objectifs centrés sur des actes ponctuels (traduits par des verbes d'action) observables qui soulignent sous diverses formes le simple rappel de la connaissance (invisible).

À la centration sur le rappel, l'APC vient ajouter deux autres objets capitaux : la situation de vie et l'impact social de la connaissance qui ont été matérialisés à travers le comportement (l'agir compétent). Roegiers (2008 : 62) le martèle quand il dit : *Il [c'est-à-dire le concept de compétence] fait avancer incontestablement les systèmes éducatifs comme aucun autre concept ne les a sans doute fait avancer depuis l'avènement de la PPO (pédagogie par objectifs).*

L'APC est donc un approfondissement de la PPO, la dernière se fondant tout autant que la première sur la notion de compétences qu'elles évoquent à différents niveaux de complexité. Car, alors que la PPO se rapporte, selon le milieu éducatif, aux compétences transmises, la seconde se rattache, elle, aux compétences acquises en lien avec le milieu de vie socioculturel. Le tableau suivant rappelle la distinction à faire entre les deux à partir des différences qui existent entre les deux concepts que nous venons de rappeler.

Tableau 7 : différences entre compétences transmises et compétences acquises

Entrées	Compétences transmises	Compétences acquises
Modèle de développement	Réception-reproduction mécanique : modèle externaliste	(Co)construction: processus réflexif initié par le sujet-acteur qui peut être en collaboration avec ses pairs. C'est donc un procédé à la fois internaliste et externaliste.
Nature des objectifs	Objectifs de maîtrise d'éléments de savoirs, savoir-faire et savoir-être enseignés (beaucoup plus en marge de situations de vie)	Objectifs d'intégration à la vie sociale (en considération de l'ici, du maintenant, du plus tard et de l'ailleurs)
Place du sujet apprenant	Table rase, simple réceptacle et exécutant	Artisan de ses compétences, agent social, acteur responsable
Place accordée aux situations	Absence des situations de vie	Centrales au développement et à l'exercice de compétences intégratives
Traitement accordé aux ressources	Focus sur la connaissance transmise et les différents processus observables de sa restitution.	Les ressources sont situationnelles, variées et convoquées de manière décloisonnée par le sujet selon la situation, puis dirigées vers l'accomplissement d'un but.
Pratiques pédagogiques	Liées en pratique à la pédagogie de la maîtrise et à la pédagogie par objectifs (PPO) et dans une certaine mesure à l'approche par les compétences de base (Roegiers, 2008a : 66-67 et Roegiers, 2008b : 3).	Liées en pratique à l'entrée par les situations de vie, ou à la perspective actionnelle (Roegiers, 2008a : 67 et Roegiers, 2008b : 8)
Perception globale de la compétence	Réduite au comportement réflexe de restitution de la connaissance d'après un modèle prédéfini selon les niveaux de la taxonomie de Bloom	Vue comme entité complexe individuelle ou collective et à composantes conceptuelles, performantielles et artéfactuelles

Source : Adiobo (2017 : 29-30).

CONCLUSION

En guise de rappel, le chapitre poursuivait l'objectif de décrire l'APC en vue de favoriser le bilan des réformes éducatives en cours dans l'enseignement du français au Cameroun. Le but ainsi évoqué s'est axé sur une question principale interrogeant le contenu du vocable APC et ce que révélerait la littérature qui l'entoure.

D'entrée de jeu, l'étude a émis l'idée que l'approche par les compétences est un ensemble de courants. C'est un champ loin d'être homogène, marqué par des développements qui ont permis l'éclosion de trois écoles. Il s'agit donc d'une réalité complexe, de sorte que les différentes variantes qui la constituent appellent en outre le besoin de savoir quels sont les points de ressemblance et de divergence qui caractérisent la coexistence des trois courants.

Par ailleurs, le propos précédent pose le besoin de vérifier la traduction dans les faits des prescriptions des théoriciens de l'approche, ainsi que des résultats réalisés. Il en est de même de la définition des compétences, de la prise en compte des finalités, de la conception des matériels de programmation et du choix des scénarios d'enseignement-apprentissage. Il en découle aussi le besoin de reconstituer le cadre plus large de l'adoption de l'APC pour voir les objectifs à elle assignés et de manière à fonder le bilan que nous souhaitons établir sur le plan de l'efficacité interne. Les points constituent autant de faits qu'il s'agira de vérifier dans le cadre de notre étude évaluative de l'application de l'APC dans l'enseignement-apprentissage du français au premier cycle, notamment en classe de troisième.

CHAPITRE III : THÉORIES DE RÉFÉRENCE

Dans les chapitres précédents, nous avons fait la revue de la littérature, l'état de la question, la problématique de l'étude et la méthodologie. Il en découle que les éléments évoqués imposent la convocation d'un cadre théorique approprié. Ainsi, le présent chapitre entend répondre à la question suivante : quelles théories pourraient servir d'arrière-plan épistémologique à l'étude en cours ?

Les points sus-rappelés nous invitent à préciser que la construction des compétences sous chacune des écoles déjà mentionnées obéit aux thèses liées de manière générale à la psychologie cognitive, à l'anthropologie, à la linguistique et à la pédagogie. Elles comprennent les travaux du cognitivisme (Bandura, 2009 et Luminet, 2002), du constructivisme (Piaget, 1947), du socioconstructivisme (Vygotsky, 2011) et de la cognition située et distribuée (Lave, 1988). Il faudrait ajouter, pour le cas de l'APC/ESV, l'approche située et pour la perspective actionnelle ou école française, la grammaire générative de Chomsky (1957 et 1965), la pragmatique linguistique et la méthode structuro-globale audiovisuelle (Austin, 1962 ; Guberina, 1984 et Rivenc, 2013).

En clair, c'est un cadre de référence hybride que nous convoquons. Et comme nous l'avons dit, il est constitué prioritairement de la psychologie cognitive. Le premier groupe d'*épistémès* est à la base des trois grands courants qui font le socle de la réforme en cours. Nous nous en servons donc pour élucider les pratiques introduites par les mutations actuelles et justifier le fait qu'il existe des nuances entre les différentes variantes précitées. En outre, nous nous en servons pour expliquer pourquoi il est nécessaire d'uniformiser les pratiques qui ont cours sur le terrain en effectuant des choix appropriés. Il s'agira également du point de départ partiel de la lecture de la compétence que nous allons tenter de développer, ainsi que des pratiques de planification, d'enseignement-apprentissage et d'évaluation que nous comptons suggérer en guise de perspectives.

Le deuxième groupe, d'origine linguistique et pédagogique, se révèle utile dans le cadre de la mise en relation des thèses de l'APC et des besoins spécifiques de l'enseignement-apprentissage des langues. La convergence des points de vue épistémiques qui vont suivre permettra d'évaluer l'écart entre les pratiques didactiques camerounaises actuelles et les démarches recommandées.

I. LE CONSTRUCTIVISME DE PIAGET (1971, 1972A ET 1972B ; 1990)

Le constructivisme s'est bâti sur les défaillances du béhaviorisme. Le dernier défend les thèses de la boîte noire, le déterminisme externe de l'apprentissage (voir le conditionnement dans Malcuit et *al.* (1972) cité dans St-Yves, 1982 : 22-23), l'inactivité du sujet apprenant, la toute-puissance de l'enseignant et l'apprentissage par paliers successifs ou associationnisme (Bandura, 2009 : 17). Piaget (1972a) soutient à l'inverse que l'apprenant est très actif dès son premier contact avec le milieu scolaire. Car, il emmène avec lui son expérience qui détermine grandement son activité d'apprentissage et fait de lui l'agent plutôt que le simple exécutant de l'expérience. Bandura (*op. cit.*) précise qu'en effet, *les systèmes sensoriels, moteurs et cérébraux constituent les outils auxquels les personnes ont recours pour réaliser les tâches et atteindre les buts qui donnent sens, direction et satisfaction à leur vie.*

Bien que la pensée de Bandura (*op. cit.*) soit plutôt tributaire de la théorie sociale cognitive, il existe quelques similarités avec la pensée de Piaget (1990 : 7). Tout d'abord, à l'inverse de la boîte noire et du postulat de la table rase, le sujet se démontre chez le dernier comme étant très actif, voire la pièce-maîtresse de son apprentissage. En plus, apprendre émerge pour l'individu comme un processus de construction sensorimotrice et mentale plutôt qu'une détermination essentiellement externe. Toute chose que rappelle le propos de Perrenoud (2003 : 7) :

C'est une " loi " de l'apprentissage humain, qui dit que tout apprentissage passe par une activité mentale du sujet, une activité de réorganisation du système de schèmes et de connaissances existant. Sans cette activité, invisible mais intense, aucun élément nouveau ne peut être intégré.

En plus, c'est à travers des activités qui donnent sens à son existence que l'individu construit des apprentissages sous forme d'expérience tout au long de sa vie. L'enseignant n'est donc qu'un objet facilitateur sur lequel s'appuie le sujet pour apprendre. Enfin, la connaissance du monde sous forme d'expérience est stockée en mémoire comme un tout, contrairement aux affirmations de l'associationnisme. Essayons maintenant de comprendre les éléments précédents de manière plus détaillée.

Piaget (1947 et 1964) énonce sa théorie de la détermination psycho-sensori-motrice de l'apprentissage à travers ses stades du développement affectif. Il démontre tout d'abord que l'affectivité de l'individu, facteur psychique, joue un rôle capital dans le processus de construction de la connaissance. Il faut un élément de motivation pour que le sujet apprenne.

Aussi, l'élément de motivation naît-il des problèmes quotidiens que l'individu doit résoudre pour s'adapter à son milieu.

Pour revenir plus précisément aux stades de développement élaborés par Piaget (1971), disons qu'ils se résument en quatre étapes du développement de l'individu que nous ne saurions ne pas spécifier.

- **Le stade sensori-moteur (de la naissance à 2 ans) :**

L'étape est associée à l'éveil sensoriel. L'individu se sert de ses sens, la vue, l'ouïe, le toucher, en attrapant ou en portant des choses à la bouche. Il met aussi à contribution la motricité pour découvrir les propriétés du monde qui l'entoure. Il intègre ainsi, grâce à des gestes quasi-réflexes déjà assimilés, une intelligence qui constitue l'aptitude à exercer un ensemble de mouvements et par le même biais, à se servir de ses sens pour découvrir l'environnement.

Piaget (1972a) précise que le stade est marqué par la naissance de la coordination sens-motricité. Autrement dit, il est lié au développement de l'aptitude à effectuer un ensemble de mouvements, mais surtout de l'acquisition d'une connaissance bâtie à partir d'objets physiques dont l'exploitation implique fortement l'usage de la perception et l'effectuation de certains gestes par les membres du corps. L'étape conduit l'individu à la suivante où l'intelligence sensorimotrice est affinée.

- **Le stade préopératoire (2 à 6 ans)**

Selon Piaget (1990), le stade comporte deux sous-stades. Il s'agit de l'intelligence symbolique (2 à 3 ans) et des représentations imagées et conceptuelles (3 à 6 ans). Au premier niveau, l'individu développe l'aptitude à faire des représentations mentales et à évoquer les objets physiques même en leur absence. Des opérations qui deviennent plus précises au sous-stade suivant, permettant au sujet d'étendre son expérience aux entités abstraites (Piaget, 1972a).

- **Le stade des opérations concrètes (6 à 11-12 ans)**

Pour Piaget (1971), la phase constitue la genèse du développement de la pensée logique. L'individu acquiert l'aptitude à raisonner et faire des opérations telles classer, sérier, combiner, déterminer les propriétés invariables d'un objet...

- **Le stade des opérations formelles (11-12 à 16 ans)**

D'après Piaget (1972b), l'étape montre l'affinement des capacités intellectuelles. Le raisonnement et l'aptitude à se représenter l'abstraction deviennent plus accrus. La pensée de l'adolescent se rapproche du raisonnement de l'adulte. L'individu peut se former un point de vue et le faire valoir, ou analyser les opinions des autres.

La première conséquence de la thèse piagétienne est que la croissance de l'individu est bel et bien le fruit de son activité qui allie opérations physiques et mentales. Par l'interaction constante des deux pôles, le sujet bâtit sa connaissance du monde.

La seconde implication porte sur l'emploi d'objets physiques pour construire des éléments abstraits. On part toujours du monde sensible environnant pour explorer les principes de fonctionnement qui régissent l'existence des objets. Puis, l'exploration ne se fait jamais sans réinvestissement sur l'activité humaine et sur le monde environnant.

Piaget (*op. cit.*) note que ces stades sont successifs et nécessaires, qu'il faut avoir passé l'un pour parvenir au suivant. La théorie démontre que l'expérience acquise par l'entremise de l'activité sensorimotrice ne se perd pas. Au contraire, elle détermine tout le reste du processus d'adaptation du sujet, tout au long de sa vie. Il faut toujours la contribution de tâches qui conduisent l'individu à faire quelque chose en vue de lui permettre de développer ses structures mentales (Piaget, 1968 : 283).

Si jusqu'ici nous sommes situés sur le fait qu'il y a interrelation entre les activités sensorimotrices et mentales pour une bonne production d'actions qui donnent sens à notre vie et qui étayent notre développement personnel, il n'en demeure pas moins que quelques interrogations restent encore sans réponses. En l'occurrence, par quels processus mentaux notre psychique se développe-t-il ? Quelle est la nature de l'expérience stockée en mémoire et comment reflète-t-elle l'interaction sens/membres - facultés psychiques ? Enfin, quelle incidence sur le quotidien ?

Pour répondre au questionnement, convoquons à présent les thèses piagésiennes de schèmes, adaptation, assimilation, accommodation, équilibration et conflit cognitif. Nous nous appuyons sur les propos de Piaget (1967b : 17) :

Définir l'intelligence par la réversibilité progressive des structures mobiles qu'elle construit, c'est donc redire sous une nouvelle forme, que l'intelligence constitue l'état d'équilibre vers lequel tendent toutes les adaptations successives d'ordre sensorimoteur et cognitif, ainsi que tous les échanges assimilateurs et accommodateurs entre l'organisme et le milieu.

L'auteur révèle alors que la connaissance que détient un individu est en constante modification, suite à son activité journalière qui lui fait interagir avec le monde. Placé dans la mémoire, le savoir ne s'accumule simplement pas, mais, face à de nouveaux objets, se modifie. La structure en évolution et mutation permanentes est nommée *schèmes* (Piaget, 1990 : 7) et définie comme des schémas d'action stockés en mémoire. En d'autres termes, les schèmes sont de structures à la fois cognitives et procédurales. Piaget (1975 : 13) précise

qu'un schème est un *cycle de processus interdépendants*. Il en découle que la connaissance est établie en mémoire comme un tout qui se mobilise pour favoriser l'adaptation d'un sujet.

À travers le postulat, Piaget prouve qu'au cours de sa vie, l'individu est confronté à des problèmes qu'il doit résoudre. Les derniers naissent à la rencontre de chaque nouvel objet et suscitent un déséquilibre. L'auteur nomme la crise que le sujet doit dénouer *conflit cognitif*. Le conflit cognitif, d'après Piaget (1971 et 1972a), renvoie au déséquilibre cognitif dû à la perception d'une différence entre ce que l'individu croit savoir et le constat de la réalité. Il s'agit du décalage entre notre expérience et les besoins que pose un nouvel objet. Il en ressort que l'on aborde toujours tout nouveau savoir à travers les connaissances antérieures.

Le conflit cognitif impose un besoin d'adaptation (Piaget, 1968 : 282). On parle d'adaptation lorsque l'individu atteint l'équilibre, qu'il appréhende le nouveau savoir et qu'il devient opérant dans sa vie quotidienne grâce à la nouvelle connaissance. C'est le niveau où le sujet est apte à résoudre un ensemble de problèmes du même ordre grâce à l'expérience acquise des suites d'une situation donnée. Pour Piaget (*op. cit.*), les mécanismes qui permettent l'adaptation sont l'assimilation et l'accommodation.

Le premier désigne l'établissement d'un lien entre les objets présents dans les schèmes déjà existants et tout nouvel élément. L'assimilation révèle que la manipulation des nouveaux objets par le rapport sensorimoteur - activité intellectuelle provoque un rapprochement entre le nouveau savoir et les acquis antérieurs, d'où la modification des schémas d'action ou schèmes. La transformation n'est complète que si l'individu passe à l'accommodation, qui est le changement effectif et visible du comportement. À la dernière étape, la nouvelle connaissance permet à l'apprenant d'agir sur le monde et de résoudre le(s) problème(s) rencontré(s), donc d'opérer dans la société.

Piaget (1968) pose ainsi que l'apprentissage a pour fin la transformation du monde qui nous entoure et se résume en l'action sur le milieu. Pendant qu'on agit sur l'environnement, qu'on manipule les objets et qu'on les transforme, nous développons aussi nos capacités adaptatives, celles qui nous permettent d'agir sur le monde. Toutes choses qui prouvent que la finalité du processus d'apprentissage est l'adaptation aux conditions du milieu qui est vue comme l'emploi de l'expérience acquise pour résoudre des problèmes.

Il en découle donc deux conséquences pour la pédagogie de l'intégration. C'est une démarche qui a pour visée de favoriser l'apprentissage vu d'abord comme processus de fixation des objets en mémoire, puis en tant qu'activité d'insertion des individus dans la structure sociale en qualité d'agents sociaux responsables.

Dans le premier volet, apprendre se résume à favoriser le développement des structures mentales, comme nous l'avons vu avec le constructivisme. Les nouveaux objets doivent être intégrés aux anciens, et le tout mis sous forme de schémas d'actions où le cognitif éclaire le procédural. En plus, suivant le deuxième aspect, tout doit concourir à l'adaptation, donc à rendre le sujet opérant dans le monde qui l'entoure. Il doit pouvoir le maîtriser et résoudre les problèmes qui émanent de son contact avec les situations de son monde grâce aux schémas déjà conçus et à l'interaction de ses activités sensorimotrice et cérébrale.

Que nous révèle donc la thèse vygotskienne et quel lien avec l'apprentissage en général et la l'approche belge ? Pour explorer ledit apport, nous allons faire un tour d'horizon des travaux développés en la matière.

II. LE SOCIOCONSTRUCTIVISME DE LEV VYGOTSKY

En abordant le socioconstructivisme à la suite du constructivisme, nous entendons montrer la continuité qui existe entre les deux théories. En effet, dans la littérature, on s'attèle soit à opposer les deux thèses ou à les considérer comme allant dans le même sens, selon que Jonnaert (2004 : 10) affirme que *Piaget ne voit dès lors pas la nécessité de parler de 'socio' construction [socioconstructivisme], ce serait une lapalissade, puisque la dimension sociale, perçue par une personne est aussi une construction par cette même personne* (voir aussi, Medzo et al., 2005 : 10).

Toutefois, notre objectif n'est pas de comparer les deux *épistémès*. Plutôt, à la suite du constructivisme, nous entendons évoquer l'apport socioconstructiviste à l'élaboration des thèses de l'apprentissage en général, puis de la pédagogie de l'intégration, en particulier. Sur le point, disons que Vygotski (1928/2012) aborde la question de l'apprentissage sous l'angle psycho-socio-culturel. Il montre l'effet de l'interaction entre l'individu et la société dans la construction du psychique humain.

Pour Vygotski (1928/1994), le psychique humain est de nature sociale. Car, l'individu naît dans un monde qui le surpasse de toute part et qu'il a besoin d'intégrer : c'est la socialisation, ou l'intégration sociale, qui pour le socioconstructivisme, est le processus par lequel l'individu acquiert des clés qui lui permettent d'être opérant dans son milieu et d'y vivre en harmonie avec ses pères.

Ramené aux fins de l'activité scolaire, Vygotski cité dans Ivic (1994 : 4) explique que selon une logique de socio-construction, les facteurs génétiques développés par le constructivisme ne suffisent pas. *Il faut aussi une contribution de l'environnement social sous forme d'un type d'apprentissage tout à fait spécifique, [... en l'occurrence] le processus de*

construction en commun au cours d'activités partagées par l'enfant et l'adulte, c'est-à-dire dans une interaction sociale.

L'interaction sociale qui se produit entre l'individu et ses pairs, voire avec l'adulte, détermine la formation des structures mentales sur fond d'apprentissage. Elle précise aussi leur développement jusqu'à maturation. Vygotski (1933/2012 : 149-150) explique d'ailleurs que *si j'ai acquis les connaissances d'un cours d'anatomie humaine ou que ma pensée abstraite a progressé, je pense que ce n'est pas la même chose. Il existe une différence entre les processus de l'apprentissage et ceux du développement.* Il en découle que l'interaction, selon l'auteur, favorise deux processus étroitement liés, en l'occurrence l'apprentissage et le développement. Par ailleurs, il faudrait voir derrière les thèses sur l'interaction, ce fait que démontre l'auteur : le psychique humain est socialement co-construit (Vygotski, 1928/1994).

Vygotski (1933/2012 : 171) pose qu'*afin de donner naissance à plusieurs processus de développement interne, on a besoin d'un processus d'enseignement scolaire correctement construit.* Car, comme l'explique l'auteur, l'école a pour principale fonction de doter l'individu de clés utiles pour intégrer le monde qui l'entoure (Vygotski, 1934/2012a : 242). Toutes choses qui supposent une résolution constante de problèmes de la vie par une action conjointe des membres de la communauté (dont l'adulte). Ladite action aboutit à une aptitude à résoudre des problèmes seul.

Vygotski (1934/2012a : 240) explique à l'effet qu'il y a une différence entre *le niveau de résolution de problèmes sous la direction et avec l'aide d'adultes et celui atteint seul ...* C'est ainsi que l'auteur ajoute qu'apprendre, selon le socioconstructivisme, est une activité de constant passage de *l'interpsychique* à *l'intrapsychique*. Il s'agit de deux stades successifs et répétitifs tout au long de l'existence d'un individu. Pour qu'il y ait apprentissage, donc développement du sujet, chaque séquence suggère que l'on parvienne à agir seul en apprenant à agir avec les autres.

Le propos qui précède révèle donc que le psychique de l'homme a des éléments culturels. Cependant, ils se développent sur la base d'apports sociaux. Il en ressort que ses facultés mentales sont une entité doublement articulée suivant le modèle : apports individuels-sociaux.

Le présupposé conduit aux considérations suivantes : la pensée vygotkienne, comme chez Piaget, conçoit que nous avons besoin d'apprendre pour accroître nos capacités adaptatives. En fait, c'est la condition de notre développement personnel et collectif. Il en découle les thèses de la zone proximale de développement (ZPD), du conflit sociocognitif, de

l'étayage, puis de l'émulation qui exposent la manière dont Vygotski conçoit le processus de transformation de l'individu. Qu'est-ce que la ZPD ?

Pour répondre à la question, Vygotski (1934/2012b : 131) postule l'idée qu'*il est difficile d'imaginer que le développement de l'homme au début de sa maturité (de 18 à 25 ans) soit conforme aux lois du développement de l'enfant*. Autrement dit, l'auteur soutient que le développement de l'individu est un processus qui se complexifie sous l'effet de la maturation qui suit les apprentissages réalisés au fil du temps. Ainsi, on ne saurait envisager l'apprentissage et le développement comme se déroulant sur des constantes. Loin de là, les processus qui s'enclenchent, selon ce qui a été montré plus haut avec les termes *interpsychique* et *intrapyschique*, démontrent une tendance à l'autonomisation du sujet agissant qui s'acquiert avec l'activité co-constructive des phases précédentes. Autrement dit, plus il se développe, plus il apprend et peut envisager sa construction par des activités de moins en moins collectives.

Vygotski (1985 :108-109) précise donc que :

Grâce à l'imitation, dans une activité collective, sous la direction d'adultes, l'enfant est en mesure de réaliser beaucoup plus que ce qu'il réussit à faire de façon autonome. La différence entre le niveau de résolution de problème sous la direction et avec l'aide d'adultes et celui atteint seul définit la zone proximale de développement. La ZPD nous aide ainsi à connaître les pas futurs de l'enfant et la dynamique de son développement en prenant en considération, non seulement les résultats déjà obtenus mais aussi ceux en voie d'acquisition.

Il découle des propos précédents que d'après l'auteur, au cours de son activité, l'apprenant atteint de manière répétitive des étapes où le développement est en vue. Le cheminement décrit ne se fait pas, cependant, par l'action isolée de l'apprenant. Un apport considérable provient de l'adulte qui doit l'assister, l'initier. L'aptitude à agir seul se développe à partir du travail conjoint fait avec l'adulte, d'où le rôle que doit jouer le dernier en définissant à chaque étape la marge de connaissance à laquelle il peut à un moment donnée, initier l'apprenant. Son intervention ne doit donc pas se faire au hasard, mais de manière bien mesurée et ponctuelle. Vygotski (1933/2012a : 147) martèle la même idée en affirmant que [...] *l'enseignement ne doit pas s'adapter au niveau du développement actuel, mais à la zone du développement le plus proche*. Vygotski (1933/2012b : 186-187) ajoute que *pour favoriser le développement de l'enfant, il faut également évaluer les fonctions en devenir, celles qui ne sont pas encore arrivées à maturité, mais qui sont en train de mûrir, les fonctions qui mûriront demain*. D'où l'assertion que *le processus d'enseignement doit être construit de façon à créer la zone du développement le plus proche* (Vygotski, 1933/2012a : 171).

Notons d'entrée de jeu que le développement doit être conçu comme l'équilibre chez Piaget, donc l'aptitude que l'on a à résoudre aisément un certain nombre de problèmes sociaux qui nous confrontent, grâce à un ensemble d'apprentissages réalisés (Vygotski, 1934/2012a : 240). La ZPD est donc une zone médiane entre la connaissance acquise par l'individu (mais qui est insuffisante pour résoudre un problème) et les apprentissages nouveaux dont il a besoin, voire les éléments que peuvent recevoir ses structures cognitives pour le rendre opérant.

La ZPD oblige donc l'enseignant à mesurer et comparer les capacités des apprenants, puis à déterminer le niveau d'aide dont chacun a besoin, autrement dit, l'apport que les pairs et l'adulte peuvent fournir à chaque individu. Pourtant, avec le soutien des derniers, il se produit un phénomène motivateur qui est le conflit sociocognitif. Gilly cité dans Clermont et Nicolet (1988 : 24) définit le conflit sociocognitif comme étant *une dynamique interactive, caractérisée par une coopération active, avec prise en compte de la réponse ou du point de vue d'autrui, et recherche, dans la confrontation cognitive d'un dépassement des différences et contradictions pour parvenir à une réponse commune.*

C'est le fruit de l'interaction entre l'individu et les membres du groupe. Le conflit se résout par la recherche qui appelle l'étayage de l'adulte et l'émulation de l'apprenant. Le dernier se sert de l'aide qui lui a été apportée pour dénouer le problème que lui pose son environnement.

Du point de vue de l'apprentissage, le concept de ZPD révèle l'importance de l'activité de résolution des problèmes. Il en découle un résumé du quotidien de l'apprenant qui apprend à la faveur des difficultés de sa vie. Chacune est l'occasion de nouveaux besoins, d'où le problème comme activité d'apprentissage.

En effet, à travers une situation à résoudre, on élabore un devis de connaissances à mobiliser. Par rapport à ladite liste, on vérifie dans notre répertoire les savoirs qu'on détient déjà ou qu'il nous reste à rechercher. Ensuite, lorsqu'on a rempli le devis de connaissances à convoquer, on peut enfin être opérant (résoudre efficacement le problème), un fait qui traduit le développement. Dès lors, on est en mesure de répondre tout seul aux situations du même ordre (l'intrapsychique). Une telle construction individuelle a également des conséquences pour la communauté qui en est l'ultime bénéficiaire. Elle se développe à base des solutions qu'apporte le sujet aux problèmes rencontrés.

Une autre implication du point de vue de l'activité scolaire est l'importance de la communauté d'apprentissage, donc du travail de groupe. Elle permet aux sujets de se développer grâce à une activité communautaire (l'étayage et l'émulation). Ledit aspect étant

lié à la communauté de pratiques comme moyen d'adaptation, il aura des conséquences sur la conception de la compétence et la manière de l'évaluer. En fait, l'aptitude étant co-construite, bien qu'elle soit enclenchée par un individu agissant seul, il est évident qu'y soit mêlé l'apport de la communauté. D'où la possibilité de tester des aptitudes individuelles et/ou collectives.

Du point de vue socioculturel, il découle des explications qui précèdent l'importance de l'activité sociale dans la salle de classe, donc la contextualisation. Il s'agit d'un moyen qui permet aux apprenants de visualiser l'action quotidienne, de faire le lien entre l'activité conjointe de la classe et les apprentissages individuels réalisés. Ajoutons que c'est l'occasion d'évoquer le rôle des experts de questions sociétales que l'on devrait consulter, puisqu'ils prennent la posture d'adultes pour étayer, à côté du milieu, le domaine d'application de la connaissance acquise. L'expert qu'on invite dans une salle de classe, que mime un enseignant ou qu'on s'en va rencontrer, aide à préparer les individus à la vie en communauté, d'où l'intégration.

On voit alors clairement comment la pédagogie de l'intégration que nous avons présentée *supra* se fonde sur un tel arrière-plan théorique, autant que sur le constructivisme. De toute évidence, l'intégration projetée par les Belges tire ses racines du double cadre constructiviste et socioconstructiviste. Si le premier met en avant plus principalement l'activité de construction du sujet lui-même, le second éclaire l'apprentissage du point de vue de l'action communautaire (co-construction) et de l'intervention de la culture. Mais, pour l'un comme pour l'autre, l'apprentissage précède l'école et dure toute la vie.

En plus, le processus répond au besoin d'adaptation des individus qui sont au quotidien face aux problèmes de l'environnement. Aussi mettent-ils en marche un ensemble de mécanismes qui leur permettent de modifier leurs structures cognitives (voir les notions de schèmes, interpsychique, et intrapsychique). Les modifications des structures mentales se produisent grâce à une activité psychomotrice de manipulation des objets de l'environnement et d'échange interactionnel avec les membres de la communauté. Il en émane que la manipulation des objets du milieu peut être individuelle ou collective.

Le processus aboutit à la mémorisation : c'est le premier niveau de l'intégration vue comme l'établissement du rapport entre nouvelles connaissances et éléments déjà inscrits en mémoire. Le second se produit lorsque les nouvelles structures cognitives sont mises en rapport avec l'activité quotidienne de résolution de problèmes. Il s'agit alors d'établir le lien entre les acquis cognitifs et les situations de la vie quotidienne. Une fois que le sujet parvient à être opérant dans son milieu grâce aux nouvelles structures, il passe à l'étape de l'insertion,

troisième stade où se fait sa reconnaissance comme acteur social responsable. Il peut enfin vivre harmonieusement avec le reste de la communauté. D'où une intégration triphasée, portant d'une part sur les ressources cognitives, d'autre part sur le rapport entre les ressources et la vie, et enfin sur l'individu et le groupe social avec lequel il doit vivre en harmonie.

III. LA COGNITION SITUÉE

La présente *épistémè* a le mérite de développer des thèses qui ont d'importantes implications que nous allons souligner par la suite.

a. Les thèses de la cognition située et distribuée

Courant d'origine anthropologique, sociale et psychologique, la cognition située et distribuée (CSD) a été développée par de nombreux chercheurs dont Lave et Wenger (1991). Globalement, les thèses de la connaissance proposent d'envisager les processus cognitifs et l'ensemble de l'activité humaine comme indissociables d'une situation. Les éléments physiques, artefactuels et sociaux de la situation offrent à la fois une motivation et des ressources signifiantes pour l'activité de l'individu.

Selon Grison (2004), l'évolution du courant montre des changements qu'il faudrait prendre en compte pour le comprendre aujourd'hui. On part de la seule centration sur l'activité cognitive vers une écologie psychologique qui pose l'existence d'une pensée sociale et culturelle qui surpasse le seul cadre psychique individuel pour toucher l'ensemble de l'environnement social et physique.

Globalement, le propos de la cognition située s'élabore en deux présupposés développés par la psychologie interculturelle de Cole (1996), la pensée pratique de Gay et *al.* (1971), puis la cognition incarnée de Lave (1988 : 181). D'après le premier propos, la connaissance est une construction locale. Une vision de la connaissance qui s'oppose donc à l'existence d'un savoir en soi, pur et détaché de l'individu ; un savoir que le sujet doit simplement mémoriser et restituer pour prouver sa maîtrise des objets de son milieu.

Plutôt, selon Lave et Wenger (1991), la connaissance existe grâce aux individus qui vivent en communautés et qui se forgent une certaine appréhension des objets sociaux. Chacun apporte d'ailleurs une participation significative à la construction du savoir collectif grâce à ses pré-requis. Lave et Wenger (1991 : 29) affirment en l'effet :

L'apprentissage en tant qu'activité située a comme caractéristique définitionnelle centrale un processus que nous appelons participation légitime périphérique. Par cela nous voulons attirer l'attention sur le point que les apprenants participent inévitablement à des communautés de praticiens et que la maîtrise de la connaissance et des habiletés requière du nouveau venu qu'il se déplace vers la participation pleine dans la pratique socioculturelle de la communauté. (...)

Cela concerne le processus par lequel les nouveaux venus deviennent partie prenante de la communauté de pratique.

Un aspect à ne pas éluder de la pensée de Vygotski et de la cognition située et distribuée est l'idée qu'à l'exemple de l'activité de formation aux métiers de la vie courante, l'apprentissage scolaire implique une action initiatique qui appelle la pleine participation de l'apprenant. Il doit partager un ensemble de pratiques propres à des domaines de vie de manière à pouvoir s'en servir autant que les praticiens/experts du domaine-cible pour donner sens à sa vie. D'où la définition de la communauté de pratique que donnent Lave et Wenger (1991 : 98) :

Selon notre point de vue, le fait d'être membre d'une communauté de pratique implique une participation à de multiples niveaux. Le terme de communauté n'implique pas nécessairement une co-présence, un groupe identifiable et bien défini ou des frontières sociales visibles. Cela implique la participation dans un système d'activité au sujet duquel les participants partagent des compréhensions concernant ce qu'ils font, ce que cela signifie dans leur vie et pour leurs communautés.

Pour revenir à la participation de l'apprenant à l'activité collective, soulignons que selon les auteurs, puisqu'il a des pré-requis, l'individu a toute la possibilité, comme le montre les propos précédents, de participer au travail d'ensemble qui a cours en classe et dans lequel il s'inscrit par attachement. Par le moyen, il acquiert de nouvelles connaissances qui le rendent opérationnel dans le domaine ciblé par l'apprentissage. Il contribue aussi à la formalisation du savoir qui fonde, de manière générale, la pratique à laquelle le groupe travaille ou s'initie. La connaissance construite sert alors de socle pour approcher les difficultés qui jonchent l'existence et améliorer le quotidien. Le fait prouve, par ailleurs, que les mêmes éléments de savoirs n'ont pas la même valeur en contexte et selon les problèmes liés auxdits cadres.

La deuxième thèse que développe Wenger (2002 : 17) conçoit qu'il existe des invariants cognitifs face à la diversité des contextes ou situations culturels. Ainsi, les situations-problèmes étant toujours complexes et inédites, les éléments de cognition constituent une expérience transférable. Il s'agit plus précisément de pré-requis grâce auxquels les sujets parviennent à résoudre des questions nouvelles sans avoir à reprendre l'ensemble du processus d'apprentissage. Le point de vue s'apparente à la pensée de Vygotski (*op. cit.*) sur la zone proximale de développement (ZPD) qui pose la nécessité du rappel des acquis comme préalable à toute activité de résolution de problèmes. On voit aussi le rapprochement des deux sur la question de l'action participative qui fonde l'apprentissage et que nous avons évoquée plus haut.

La troisième thèse est celle de la pensée pratique. Lave (1988 : 183) a pu démontrer à partir d'une expérience avec les Kpelle (spécialistes de la mesure du riz) et les tailleurs *vai* du Libéria, que la pensée humaine est de nature pratique. En d'autres termes, elle se développe et s'actualise par l'activité pratique à laquelle est liée la connaissance.

L'auteur est arrivé à prouver que les deux groupes d'individus *supra* sont capables de résoudre des opérations arithmétiques complexes de manière spectaculaire dans le cadre de leurs activités quotidiennes, contrairement au moment où ils ont été replacés en contexte scolaire classique. Pour expliquer un tel état des choses, Lave (*op. cit.*) emploie les termes *arena* et *setting* (entendre *l'arène* et *le contexte*) pour dire qu'il y a interdépendance entre la situation d'apprentissage et l'interaction de l'individu avec un contexte situationnel, exemples pris du marché, du supermarché, de la rue, du milieu scolaire, de la maison...

Les auteurs ci-dessus arrivent à la conclusion que l'homme construit sa connaissance par l'action, puis par la reconstitution des processus exécutés (Scribner, 1984). Par ailleurs, d'après Lave (1977 : 180), il existe un parallèle entre l'école et la vie socioculturelle qui fait que *comme l'arithmétique des tailleurs, l'arithmétique apprise à l'école est un système fonctionnel au sein duquel certains types de problèmes sont familiers et aisément résolus et d'autres non*. Il faut donc imbriquer les situations d'apprentissage scolaires classiques dans de réels cas pratiques reflétant la vie courante pour favoriser de réels apprentissages.

Elle pose aussi qu'au cours d'une action en situation, les artefacts jouent également un rôle très important. Ils incarnent la connaissance construite ou mise en pratique, constituant ainsi un décor important pour l'activité, sans lequel l'action se produirait difficilement ou ne serait tout simplement pas possible. La connaissance est alors étroitement liée au milieu de son développement et aux activités qu'initie l'environnement en question.

En résumé, la pensée pratique s'appuie sur la complexité changeante des situations, *l'auto-organisation* émergente de l'activité et la *réactivité opportuniste* des sujets face aux contingences environnementales (Lave, 1988 : 182). Autrement dit, les individus réagissent aux situations d'après les motivations que leur communique le milieu et en mettant en marche un ensemble de processus mentaux.

Enfin, parlons de la cognition incarnée qui est l'apanage principal de la cognition distribuée qui défend une vision artéfactuelle de la connaissance (Wenger, 2002 : 48). L'auteur explique que la connaissance est personnifiée principalement par deux types d'objets techniques : les instruments technologiques (tout objet du milieu, naturel ou artificiel, pouvant servir à l'activité humaine) et les instruments psychologiques ou *artefacts cognitifs* : l'écriture, les algorithmes...

Il en émane qu'alors que la cognition située insiste sur le cadre, donc le décor d'une situation et les activités qui s'y déroulent d'ordinaire comme facteurs déterminants de l'apprentissage et plus généralement, du développement des connaissances, la cognition distribuée, elle, se fixe plus précisément sur l'apport des objets du contexte comme incarnations du savoir. De manière plus claire, autant que le marteau qui sert à l'activité du menuisier évoque l'ensemble des éléments cognitifs liés à son maniement, de même il devient impossible de se former audit métier sans que dans le décor de la situation se trouve l'artefact.

b. Application des thèses de la cognition située au processus de formation

À la suite de la présentation de la pensée des chercheurs qui ont travaillé dans le cadre de la cognition située et distribuée, venons-en à ses implications pédagogiques. Il s'agit principalement de dire ce que prévoit le courant à propos des rôles de l'apprenant et de l'enseignant, de la place des savoirs, puis de la manière de les présenter dans la salle de classe.

Parlant des deux premiers facteurs, il apparaît que les places réservées à l'apprenant et à l'enseignant vont en droite ligne de la pensée de Vygotski (1933/2012b). Le premier et le second s'inscrivent dans une communauté de pratique et co-agissent en vue de construire les apprentissages qui donnent sens à leur vie. L'enseignant prend alors la place de pair avancé qui, plus expérimenté dans la pratique ou l'activité partagée, oriente le travail de l'apprenant de manière à l'aider à se faire une place dans le domaine. Il fait aussi interagir les apprenants entre eux par des échanges fructueux autour de tâches afin de favoriser un développement collectif.

Il en découle que la connaissance, elle, est une ressource qui sert à l'activité de résolution de problèmes. Aussi son apprentissage se résume-t-il en une opération productive en situation (Jonnaert, 2006). On reconstitue des contextes sociaux qui présentent des difficultés à résoudre, puis, dans un tel cadre, on plante le décor en permettant aux membres de la communauté de rassembler les artefacts nécessaires à l'action, puis de s'en servir pour démêler efficacement les questions posées.

Enfin, il est utile de voir que dans le modèle, il faut toujours des situations en début d'apprentissage et la simulation d'un cadre réel pour favoriser l'activité d'apprentissage (Masciotra, 2010). D'un tel aspect découle le fondement du processus de construction des connaissances culturelles propres au contexte social sur lequel reposent les pratiques de classe. Il s'agit du legs de la théorie à l'APC/ESV.

Une fois les grandes thèses de la cognition située revisitées et des éléments de liaison établis avec la pratique de l'enseignement-apprentissage, voyons à présent l'apport de l'APS aux thèses de l'APC/ESV.

IV. L'APPROCHE SITUÉE

Comme nous l'avons évoqué tantôt, l'entrée par les situations de vie tire ses racines, de manière plus lointaine, des travaux de la Canadienne Jean Lave et du Suisse Étienne Charles Wenger sur la cognition située et distribuée. Il est question de montrer que par sa filiation plus proche, l'APC/ESV relève de l'expertise canadienne. Elle émane de l'approche située ou par situations (APS), développée grâce aux travaux des chercheurs canadiens dont les grands noms sont Domenico Masciotra, Philippe Jonnaert et Fidèle Medzo.

À la suite des discussions précédentes, nous allons tenter de présenter l'APS. Il est question plus précisément, de dire de quoi il s'agit et d'en décrire le lien avec la cognition située et distribuée. Enfin, nous résumerons notre propos en abordant la méthode ASCAR, acronyme qui récapitule les thèses canadiennes. Nous nous appuierons pour cette tâche sur nos lectures des travaux des théoriciens susmentionnés.

a. Approche par situations (APS) : présentation et lien avec la cognition située

Parlant de l'approche située, Masciotra, Morel et Mathieu (2010) reviennent sur le paradoxe qui a caractérisé l'école jusqu'aujourd'hui. En effet, selon la thèse socioconstructiviste, elle a pour fonction de faire développer des outils pouvant permettre à l'individu d'intégrer harmonieusement le monde dans lequel il vit. Pour Vygotski (*op. cit.*), le psychisme humain est de nature sociale et les fonctions intellectuelles de l'individu se développent par l'apprentissage d'outils ou de systèmes de signes.

Il en découle un lien étroit entre le cadre scolaire et la société, et donc entre les activités éducatives et sociales. La société justifie l'existence des milieux de formation et d'instruction qu'elle crée aux fins de reproduction et d'amélioration de l'activité communautaire. L'école, en retour, est censée jouer son rôle de reproduction et développement de l'activité sociétale. Cependant, pour revenir au constat de Masciotra, Morel et Mathieu (*op. cit.*), il est plutôt à déplorer que nombre de systèmes scolaires échappent à une telle logique. Ils se limitent à dispenser des savoirs sans les mettre en lien avec la vie et sans les diriger vers l'atteinte du développement de la communauté.

La formulation de l'APS vise donc à pallier l'insuffisance ainsi décrite. Masciotra, Medzo et Jonnaert (2010 : 8) la présentent comme un *prolongement ou (une) alternative à l'approche par [les] compétences* dont l'objectif est d'annuler le *discontinuum* entre l'école et

la société, et d'insister sur la construction d'une scolarité liée à la vie sociale. Qu'en est-il donc du lien approche par les situations - cognition située ?

Dans leur effort de justification de l'énaction, thèse qui sous-tend l'APS, Masciotra et al. (2012 : 7) établissent une relation certaine de l'APS avec la cognition située. Prenant le cas d'un enseignement à la natation et de l'éducation de patients diabétiques à l'insulinothérapie, ils montrent les défaillances d'une approche techniciste fondée sur le savoir. Puis, partant des thèses de la cognition située, ils établissent que la connaissance n'a de sens qu'en contexte. On perd donc en présentant des savoirs déconnectés de leurs situations d'application ; il vaudrait mieux procéder par énonciation : le chemin se fait en marchant, autrement dit, on apprend en le faisant.

Pour mieux faire le lien, il convient à titre de rappel, d'évoquer quelques éléments issus du titre précédent sur la cognition située et distribuée. Tout d'abord, nous avons pu voir que le courant met en lumière le rôle des interactions sociales et de la culture ou du contexte dans le processus de cognition, donc d'apprentissage. Ainsi, elle présente le savoir comme relatif aux pratiques communautaires, de sorte qu'il soit impossible de l'évoquer en dehors de l'activité sociale et des éléments du milieu. La connaissance n'existe donc pas en soi, elle est incarnée par des objets et des activités sociétales qui lui donnent sens.

Aussi l'apprenant est-il perçu comme un agent jouant et devant jouer un ou des rôles sociaux pour lesquels il se trouvera face à des problèmes d'envergure qu'il résoudra en convoquant des ressources diverses dont des connaissances et savoirs. Les éléments de cognition respectivement ancrés en mémoire et présentés dans des supports, sont mis en relation avec des objets que convoque la situation. L'ensemble constitue dès lors le bagage intellectuel qu'applique le sujet à la résolution du problème rencontré.

La connaissance n'est donc pas coupée de son cadre d'existence, raison pour laquelle une logique d'apprentissage ancrée dans la cognition située et distribuée s'attèle mieux à évoquer les situations sociales qui convoquent des éléments du savoir tout en mettant le sujet dans un rôle social qui l'oblige à rappeler des connaissances et à faire de nouveaux acquis. Lave (1991 : 65) ajoute que contrairement à une démarche techniciste de transmission du savoir, les acquis réalisés sous une telle démarche sont beaucoup plus informels, donc indirects, *quasi* inconscients. Il souligne l'apport constructif de l'importation de la vie sociale dans la classe *via* des situations de vie, à défaut des classes déplacées qui permettent d'inscrire l'apprentissage dans de réelles pratiques sociales et professionnelles.

Que retenir alors du lien entre l'APS et la cognition située ? Il ressort du propos qui précède que le premier aspect de la relation décrite est une démarche d'entrée par les

situations de vie. Car, comme nous l'avons vu au premier chapitre, l'école canadienne met en avant l'évocation de situations de vie réelle qui se répercutent dans la salle de classe sous la forme de situations d'apprentissage et d'évaluation. Soulignons d'ores et déjà toute l'importance que revêt un tel aspect pour l'APS qui établit le lien entre les apprentissages réalisés et les buts et activités de la vie quotidienne.

Ajoutons qu'un autre aspect a trait au fait que l'APS privilégie l'action, moteur de la compétence. Ainsi, l'activité du sujet apprenant y prend tout son sens. Il doit effectuer des tâches connotant diverses facettes de la vie sociale usuelle ou professionnelle. En accord avec la cognition située et distribuée, l'apprenant doit jouer un rôle d'agent social qui se transforme en transformant son milieu.

Enfin, l'apprentissage se fait *via* une interaction multiforme du sujet. D'une part, il interagit avec des objets de l'environnement qu'il manipule pour résoudre le problème. D'autre part, il communique avec d'autres personnes (d'où la place des ressources humaines). Puis enfin, il entre en interaction avec lui-même par une activité réflexive avant, en cours et après l'action. Il en découle l'apport déterminant des situations, mais aussi celle du sujet agissant au développement de ses propres aptitudes à faire face aux problèmes futurs et à s'adapter aux conditions de vie de son milieu actuel et à venir.

Pour nous résumer, citons ici Masciotra, Morel, et Mathieu (*op. cit.*) qui affirment que l'APS est un renouveau qui consiste en un ensemble de principes se référant à la CSD qui sont :

- l'apprentissage tout au long de la vie (d'où la formation des adultes) ;
- la formation des individus à jouer efficacement les rôles sociaux qu'ils sont appelés à exécuter en situation de vie réelle ;
- l'apprentissage par l'expérience active du sujet ;
- l'organisation des apprentissages selon la réalité des apprenants ;
- la contextualisation, d'où l'application de la méthode ASCAR (action, situation, connaissance, attitude et ressource) aux différentes phases de l'activité didactique : les programmes organisent les contenus autour de classes de situations ;
- le refus de voir la compétence comme la maîtrise de savoirs décontextualisés ;
- la compétence vue comme maîtrise de situations et son développement (de même que celui des connaissances) se déployant en contexte et par des actions contextualisées.

Pour Masciotra (2013a : 6), avec l'APS, il est question de suivre le deuxième axe d'organisation des apprentissages, à savoir, l'entrée par les situations de vie. En fait, l'auteur explique que sous une telle logique, il est possible d'organiser les formations soit par des

devis qui aboutissent à des ressources à mobiliser face à un problème, soit encore en privilégiant les situations de référence pour lesquelles des compétences sont conçues et déclinées en ressources. L'approche située suit la deuxième option que nous avons soulignée plus haut. Elle permet de projeter les contextes de vie qui encadrent l'exercice et le développement des aptitudes, tout en justifiant la convocation et l'acquisition de ressources au service de leur activation. Il devient donc utile, pour comprendre la théorie, de s'imprégner de la définition d'un ensemble de termes.

b. Les principes de l'action pédagogique selon l'APS : la méthode ASCAR

Nous aimerions à présent, en guise de résumé, faire une présentation de la méthode ASCAR. En effet, l'acronyme a été codifié pour résumer la variante canadienne et guider l'action éducative selon la démarche. Ruiz, Andrey, Masciotra et Morel (2011) expliquent : *L'acronyme ASCAR renvoie aux cinq composantes de l'expérience d'une personne : action, situation, connaissance, attitude et ressources.*

- Le terme *Action* désigne tout simplement la visée selon laquelle, toute compétence implique un rôle d'agent social et des actions à mener en conséquence. On doit donc automatiquement orienter l'apprentissage vers la résolution de problèmes ayant une résonance sociale. Ainsi, l'action doit être située dans un contexte.
- La *Situation* : le terme désigne, comme nous venons de le dire, l'idée qu'il faut, pour cadrer l'action, définir des situations faisant référence à la vie réelle et qui établissent un lien propre entre la vie et les apprentissages à réaliser.
- La *Connaissance* : pour nourrir l'action, il faut convoquer des ressources cognitives : certaines sont déjà en mémoire et doivent être rappelées (connaissances), d'autres sont dans des supports extérieurs au sujet et doivent être recherchées et assimilées (savoirs).
- L'*Attitude* ; l'action menée doit se faire d'une certaine manière, d'où le besoin de faire montre, par exemple, de confiance et de maîtrise de soi.
- Les *Ressources* : il faut allier aux connaissances et aux ressources affectives du sujet, un matériel qui permettrait de traiter efficacement la situation.

L'APS constitue une véritable révolution pour le monde de l'éducation. Fondé principalement sur la cognition située, il privilégie une entrée par les situations de vie et l'action du sujet apprenant comme fondement du développement de compétences et de l'organisation des apprentissages. L'élément consacre son lien étroit avec l'APC/ESV. Dans le travail, nous nous sommes limité à montrer ce qu'est l'APS et son fondement sur la cognition située et distribuée de Jean Lave et Étienne Charles Wenger. À présent, il convient de nous tourner vers les théories qui fondent la perspective actionnelle.

V. LA GRAMMAIRE GÉNÉRATIVE ET TRANSFORMATIONNELLE CHOMSKYENNE : QUEL HÉRITAGE POUR LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE ?

Nous commencerons par présenter la grammaire générative de Chomsky (1957 et 1965). Puis, dans un second temps, la section s'intéressera à clarifier son legs à la perspective actionnelle de Puren (*op. cit.*).

a. Présentation de la grammaire générative

Développée par l'Américain Noam Chomsky dans les années 1950, la grammaire générative et transformationnelle se construit sur les défaillances du structuralisme. Dans son développement, la grammaire générative observe deux temps principaux : celui de la codification d'une théorie de la productivité textuelle fondée essentiellement sur la grammaticalité, puis une seconde qui intègre à la grammaticalité l'acceptabilité ou prise en compte du sens. Que soutient la grammaire générative ?

Les thèses de Chomsky (1957) se sont construites à partir du modèle syntagmatique. Pour lui, le syntagme est un système productif constitué de règles qui gouvernent la réécriture. En d'autres termes, la phrase n'est pas très exactement les mots que nous voyons ou entendons : il existe une structure interne et une structure de surface. La seconde est très dynamique et se produit à partir de transformations opérées sur la première. Autrement dit, on procède par réécriture de la structure syntagmatique pour produire, dans différents contextes, un nombre infini de phrases : c'est l'aspect génératif. Chomsky (1957) démontre donc que des mécanismes de substitution, d'élimination et de déplacement sont à la base de la productivité et qu'à partir d'un ensemble défini de règles combinatoires, on peut arriver à produire un nombre illimité de phrases d'une longueur infinie.

La grammaire générative et transformationnelle, dans sa première phase, va donc se borner à décrire la structure syntaxique et à élaborer les règles de transformation qui régissent la productivité. On arrive ainsi à distinguer quatre règles obligatoires et des principes facultatifs. Les premières comprennent les procédés de transformation négative, interrogative, emphatique et réaffirmative. La grammaire émerge alors comme un appareil capable de produire et décrire toutes les phrases possibles pour une langue, puis d'éliminer les productions agrammaticales.

Dans sa deuxième phase qui intervient à partir de 1965, date de la publication de l'ouvrage *Aspects de la théorie syntaxique*, la grammaire générative va plus loin pour intégrer un critère supplémentaire de productivité, à savoir l'acceptabilité définie comme l'accord de la structure syntaxique avec le contexte de sa production. La thèse de Chomsky s'articule

donc désormais autour de deux aspects principaux : la composante syntaxique ou structure profonde et la composante interprétative constituée des composantes sémantique et phonologique. En d'autres termes, on applique des règles de transformation pour passer de la structure profonde à une structure de surface qui s'articule à travers la phonation en respectant les règles d'acceptabilité imposées par le contexte.

De manière générale, la grammaire générative se présente comme une théorie dont l'intérêt est de décrire comment les phrases d'une langue sont produites. Quatre éléments sont d'importance capitale pour la compréhension de la thèse : les concepts de structure profonde, règles de transformation, structure de surface et acceptabilité. Toute phrase correcte part de la structure profonde, donc de la phrase-type (sorte d'exosquelette décrivant comment pourrait se présenter une phrase correcte). La structure profonde est transformée en structure de surface. La dernière, c'est la phrase telle qu'on l'entend ou qu'on la lit sur un support. Enfin, la transformation est le fruit de règles obligatoires et facultatives engageant substitutions, suppressions et déplacements.

En clair, la théorie de Chomsky (*op. cit.*) défend l'apport de facteurs génétiques dans la production langagière : la faculté du langage est innée chez tout individu, mais se développe par l'intériorisation des règles sus-évoquées. Aussi voit-on très clairement que c'est à partir d'un ensemble de processus mentaux que l'on arrive à produire le langage (structure profonde - structure de surface). Le qualificatif *générative* se justifie en outre par le fait qu'elle démontre que tout individu est apte à produire et recevoir en permanence du constamment neuf en procédant par comparaison des nouvelles structures de surface à la structure profonde.

En effet, il importe de comprendre pourquoi Chomsky (1965) arrive à intégrer le concept d'acceptabilité à sa thèse : pour lui, la grammaire n'est pas une entité morte ainsi qu'elle apparaît sous le structuralisme. Comme nous l'avons décrit, c'est une machine dynamique qui sert à la communication. Il martèle la thèse en nommant la combinaison structure profonde et mécanismes mentaux/règles de combinatoire, *compétence*. Puis, il oppose au couple la *performance* qui est la structure de surface articulée d'après un contexte de communication. Comme nous l'avons déjà dit, définissant la première, il pose qu'elle désigne l'aptitude innée qu'a tout individu de recevoir et produire un nombre illimité de phrases en contexte. Elle se densifie à travers l'expérience acquise par l'actualisation des procédés syntaxiques dans différents cadres par récursivité en vue de rendre le sujet parlant de plus en plus performant. Notons que la récursivité est la capacité ou la faculté de tout individu à faire des généralisations. Si la première est la même pour tous les utilisateurs d'une langue,

la performance, elle, diffère selon le contexte de communication et le niveau de l'expérience du locuteur.

Relevons chez Chomsky la tendance à mesurer la compétence au-delà des règles de syntaxe. La combinaison de ces principes à travers des facultés et opérations mentales innées et leur redirection vers l'atteinte de buts communicationnels constituent la *compétence linguistique*. Il faut donc qu'il y ait une situation de communication posant des problèmes de compréhension et expression du sens pour que se mette en marche le mécanisme de transformation de la structure profonde en structures de surface. La transformation étant mentale, elle se rend observable à travers l'articulation à l'oral ou à l'écrit et en respect des besoins de la situation de communication : c'est la performance. La thèse chomskyenne décrit donc le locuteur modèle d'une langue, lequel est calqué sur la performance du locuteur natif en vue de permettre aux non-natifs de s'ajuster progressivement par la pratique.

b. Apport de la grammaire générative et transformationnelle à la perspective actionnelle

Les éléments qui précèdent démontrent donc clairement que la grammaire générative et transformationnelle de Chomsky comporte de nombreux éléments d'origine psychologique. Ceux-ci se classent principalement dans le contexte du cognitivisme tout en gardant une certaine contribution pragmatiste. En effet, nous avons pu observer plus haut que par sa définition de la compétence vue comme processus d'actualisation du langage au sein des contextes de communication, la grammaire générative précise le rôle clé des facultés et processus mentaux dans la résolution des problèmes de communication. Aussi, en évoquant la prise en compte du sens et la performance, la grammaire chomskyenne reprend-elle pour beaucoup les conclusions de la pragmatique linguistique qui voit la langue comme un outil de communication.

Elle n'existe pas pour elle-même comme tend à le présenter la linguistique structurale ; plutôt par l'usage de la langue, on résout divers problèmes de la vie courante, d'où la notion de performance. Même si la grammaire générative et transformationnelle semble limiter les buts du langage au cadre strict de l'échange d'informations, elle initie tout de même une démarche qui va s'approfondir lors du passage de l'approche communicative à la perspective actionnelle.

VI. L'APPORT DU COGNITIVISME

À titre de rappel, le terme cognitivisme est employé ici comme ensemble des théories du traitement mental de l'information (Medzo et *al.* (2005). Dans cet ensemble, nous

retrouvons principalement les travaux élaborés dans les domaines de la mémoire, la motivation, l'intelligence et l'émotivité. Notre tâche va consister à présenter ces thèses en établissant leur apport respectif à l'enseignement de manière globale et à la perspective actionnelle en particulier.

a. La mémoire

La mémoire se définit comme un ensemble de processus mentaux engageant la capacité à *stocker* et à récupérer l'information suivant les besoins d'une situation. C'est principalement ce que déclare Statt (2003 : 85) lorsqu'il affirme : *The cognitive function of retaining and retrieving information about past images and events. [it is] the system for storing this information. [It could also be read as] the information stored (i.e. what we can remember)*. Il s'agit donc d'un modèle de traitement de l'information. Nous nous intéresserons aux types de mémoire, ainsi qu'à retracer le processus de mémorisation et de récupération des informations.

Reysen (2008 : 254-255) précise qu'il existe différents types de mémoire. À cet effet, il évoque plusieurs classifications :

- la distinction faite entre mémoires implicite et explicite ;
- l'opposition mémoire déclarative (faits et événements) *versus* mémoire procédurale (souvenirs du comment faire les choses).

Bartlett (1932), pour sa part, rappelle les processus mémoriels. Il note que la mémorisation est une chaîne qui inclut différents mécanismes, dont l'encodage, le stockage et la récupération.

- L'encodage : c'est la formation des représentations mentales des informations du monde extérieur.
- Le stockage : ce processus désigne la rétention des informations encodées dans le temps.
- La récupération : il s'agit de l'extraction ultérieure des informations stockées en vue d'une utilisation.

Ces processus impliquent différentes zones du cerveau qui se modifient à court, long et moyen termes selon le flux d'informations et la densité de l'activité engagée (Bransford et Johnson, 1972). Les processus ci-dessus engagent donc différentes formes de mémorisation et un cheminement de l'information qu'il convient de décrire. Selon Statt (*op. cit.*), on passe de la mémoire sensorielle (ou registres sensoriels) vers la mémoire de travail encore dite iconique (mémoires à court et moyen termes), puis à la mémoire à long-terme.

Peterson et Peterson (1959) précisent que la mémoire iconique a une grande capacité de stockage, mais se divise en deux parties : les mémoires à court terme (de capacité très limitée) et la mémoire à moyen terme. Puis, c'est dans la mémoire à long terme qu'est logée la totalité de notre connaissance du monde.

Selon Ebbinghaus (1964) la mémoire à long terme est d'une capacité illimitée. C'est elle qui permet la récupération de l'information aux fins de résolution de problèmes. Aussi, ce processus de récupération dépend-il de notre aptitude à nous souvenir des circonstances de l'encodage et à envisager la récupération de leur point de vue. En d'autres termes, l'encodage d'une information en mémoire est un cheminement au cours duquel les données laissent des traces ou indices qu'il faudra reconstituer en vue de la récupération. Plusieurs facteurs rentrent en jeu ici :

- l'émotivité : on retiendra plus longtemps et facilement les événements qui nous marquent (le plus) positivement ou négativement.
- La scénarisation : l'implication d'une activité de résolution d'un problème conditionnera l'encodage de l'information en mémoire à long terme, ainsi que sa récupération.

Notons enfin, à la suite de Roediger et McDermott (1995), que l'encodage suppose l'organisation des informations sous les mémoires épisodique et sémantique. En rappel, la première concerne les souvenirs d'événements personnellement vécus, alors que la seconde renvoie aux informations sur la signification fondamentale des mots et concepts. La théorie de la mémoire pose que les informations précédentes jouent un rôle déterminant dans la mémorisation et la récupération, si bien qu'il n'y a pas mémorisation de nouvelles informations sans intégration (réorganisation, puis mise en commun). Aussi, la fixation peut-elle être favorisée selon que l'on implique ou non des activités de résolution de problèmes pour créer chez le sujet les conditions émotives et motivationnelles favorables à l'inscription des nouvelles données en mémoire à long termes.

b. La motivation

Pour Bandura (2009 : 20-23), *Les systèmes sensoriels, moteurs et cérébraux constituent les outils auxquels les personnes ont recours pour réaliser les tâches et atteindre les buts qui donnent sens, direction et satisfaction à leur vie*. Aucune action humaine n'est gratuite. Il faut une force motrice pour entraîner des réactions : c'est la motivation. Bandura pose donc que tout acte est doublement motivé. Il identifie ainsi deux types de motivation : celle interne ou intrinsèque et la seconde extrinsèque ou externe. Les deux sont en *continuum* et relèvent de la pensée anticipatrice.

La thèse motivationnelle se résume donc en un maître-mot : le but. Cosnefroy (2009 : 91) définit le but comme toute représentation d'un état souhaité ou indésirable. Il s'agit de la cible, bref du résultat à atteindre qui guide l'action en lui donnant direction et énergie. Un but peut donc être positif (un état final attractif qu'on désire atteindre) ou négatif (un état initial indésirable qu'on souhaite éviter ou modifier). Par ailleurs, le processus motivationnel consiste-t-il en l'identification des buts à atteindre, l'évaluation des moyens d'action pour les réaliser, puis l'affectation d'une énergie conséquente à la réalisation des fins souhaitées.

D'après Vallerand et Thill (1993 : 18), *le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement*. C'est ainsi que Fenouillet et Tomeh (1998) identifient des liens étroits entre motivation, attention et mémorisation. En clair, ils posent que dans le contexte de l'apprentissage, la détermination à atteindre ou éviter un état produit chez l'individu une capacité à intensifier le temps d'attention consacré à une activité, une persistance qui favorise l'intensification du flux et du traitement des informations en mémoire. De même, Atkinson et Wickens (1971) démontraient que la motivation permet d'augmenter la récupération des informations, à condition qu'il y ait congruence entre les fins ayant déterminé l'encodage et celles justifiant le rappel.

c. L'intelligence

Selon Maeterlinck (1970), l'intelligence est la faculté qui permet d'appréhender les objets incompréhensibles. L'intelligence apparaît comme ayant des aspects inter et intra personnels. C'est la faculté de comprendre les émotions et porter secours aux autres et de se comprendre soi-même en vue d'engager des actions pour améliorer notre quotidien. Pour Gardner (1983), l'intelligence est l'habileté qu'a l'homme d'apprendre, résoudre des problèmes et atteindre des objectifs valorisés par cet individu ou sa culture. Gardner et Hatch (1989) affirment qu'il s'agit de la capacité à résoudre des problèmes et à produire des objets ayant une valeur pour un ou plusieurs contextes culturels, y compris pour l'individu. L'intelligence a donc deux composantes, l'une biologique et l'autre culturelle.

La théorie des intelligences multiples de Gardner et Hatch (*op. cit.*) est à l'origine de nombreuses innovations en éducation en général. La perspective actionnelle n'y réchappe pas. Il recense en tout sept types d'intelligences que nous listons ci-dessous.

- L'intelligence logico-mathématique
- L'intelligence linguistique : engageant l'habileté à employer le langage, donc à accomplir des actes langagiers
- L'intelligence spatiale : aptitude à créer et manipuler des images mentales

- L'intelligence musicale : capacité à reconnaître et produire de la musique
- L'intelligence manuelle - kinesthésique : la capacité à se servir de connaissances variées pour exercer des activités manuelles et physiques
- L'intelligence interpersonnelle : la capacité à comprendre et partager les émotions des autres
- L'intelligence intrapersonnelle : la capacité à comprendre ses propres émotions et motivations.

d. L'émotivité

La théorie des émotions nous révèle que l'individu se forme toujours une opinion positive ou négative suite à l'expérience sensorielle qu'il retient de son environnement. Les émotions sont donc des perceptions liées à l'information sensorielle. Il s'agit de phénomènes incluant conjointement des aspects physiologiques (donc le corps en interaction avec le milieu naturel), cognitifs (les processus mentaux) et expérientiels (Schachter, 1964 ; Sherer, 1984 ; Lazarus, 1991). Le fait est révélé par Luminet (2002 : 27) qui affirme qu'une émotion est *un phénomène complexe qui intègre des aspects à la fois physiologiques (rythme cardiaque et respiratoire, tension musculaire par exemple), comportementaux et expressifs (manifestations observables), cognitifs (attention, mémoire, évaluation de la situation) et expérientiels*. Pour sa part, Philippot (2007 : 64) pose que toute émotion est une réaction qui engage les facettes suivantes :

(a) le décodage de toute situation en terme de sa signification pour l'identité et les buts poursuivis par la personne, (b) l'organisation d'une réponse immédiate en mobilisant toutes les facettes nécessaires de l'individu et (c) un ensemble de réponses aux niveaux physiologiques, expressifs, comportementaux et cognitifs.

Pour aller plus loin, Fridja (1986) pose que les émotions répondent à un schéma d'action, d'où le canevas ci-contre : le codage (donc de l'identification) et de l'analyse du stimulus → l'évaluation de la pertinence du *stimulus* et la capacité à y répondre par un choix précis d'action → la préparation à l'action → l'initiation de l'action.

Il en découle donc que l'activité humaine de résolution de problèmes se calque grandement sur l'apport des émotions. L'émotivité se veut alors une manière d'appréhender, donc d'apprécier les situations, d'évaluer les menaces possibles, d'adapter les réponses à la juste mesure des situations, puis d'appliquer lesdites répliques au problème. Les émotions ont alors un apport capital dans la construction de la personne : on s'affiche comme agent social responsable ou non selon notre capacité à évaluer les situations que nous traversons au quotidien. Rapporté à la perspective actionnelle, on voit bien que l'action est une réponse

émotionnelle. La situation qu'on décrit à l'apprenant doit être de nature à susciter chez lui des impressions semblables à celles de la vie réelle qui l'entraînent à réagir et à affecter la réponse juste à la question posée.

La théorie des émotions nous offre également une classification en deux grands groupes. D'une part, les sensations primaires qui sont universelles (colère, peur, tristesse, joie, dégoût, surprise) et les émotions secondaires qui sont une combinaison des premières et varient selon les cultures : la déception par exemple est un mélange de surprise et de tristesse (Ekman, 1992). Il en découle que les impressions sont un fait à la fois naturel (universel) et culturel dont il faudrait tenir compte. Car, comme le souligne Lazarus (1991 et 2006), elles participent des capacités adaptatives de l'individu et jouent un rôle déterminant dans les relations interpersonnelles.

VII. LA CONTRIBUTION DE LA PRAGMATIQUE LINGUISTIQUE ET DE LA PHILOSOPHIE DU LANGAGE

Selon Peirce cité dans Réthoré (1989), l'objet de la pragmatique porte, de manière globale, sur l'étude du *what to do and how to do it*. Autrement dit, toute étude est dite pragmatique si elle s'intéresse à l'aspect pratique donc actionnelle des choses. L'on comprend alors que dans une telle logique, rien n'est laissé au hasard, tout a une fin qui implique une suite d'actions à poser en vue de la réalisation des buts. En clair, la pragmatique linguistique est la branche qui aborde le langage comme phénomène à la fois discursif, communicatif et social. Ses concepts clés sont : actes, contexte et performance. Ils démontrent donc qu'au sens de la thèse, le langage est la faculté d'accomplissement d'actes en contexte (Armengaud, 1985).

La pragmatique conçoit donc que nous sommes confrontés à divers cadres d'action ou situations quotidiennes qui posent des problèmes à résoudre et l'usage du langage comme moyen d'accomplir divers actes censés être cohérents par rapport à la question traitée. La langue apparaît donc comme un élément qui structure la pensée et organise l'action d'après le contexte, d'où son aspect performatif à ne pas occulter. Le langage se veut le moyen d'accomplissement des actions structurées. On s'en sert pour résoudre des problèmes en société, pour encoder et poser un ensemble d'actes d'une valeur utilitaire avérée.

La première tentative de définition de la pragmatique date de 1938 et est attribuée à Charles Morris. Toutefois, pour parler de la pragmatique linguistique plus précisément, l'on reconnaît la paternité du champ à Peirce (Réthoré, 1989). Selon le dernier, dans un manuscrit non-daté, Peirce décrit la pragmatique comme l'étude du *what to do and how to do it*, d'où le

slogan Austinien *How to Do Things With Words*. Longhi et Sarfati (2011 : 125) relèvent que le terme *pragmatique* désigne un ensemble de recherches qui s'inscrivent globalement dans le paradigme de la communicabilité... C'est donc un regroupement de courants parmi lesquels :

- (1) la sémiotique inspirée du philosophe américain C. S. Peirce ;
- (2) la théorie des actes du langage issue des recherches du philosophe anglais L. L. Austin, prolongée par J. R. Searle, sur la dimension illocutoire du langage, sur ce que l'on fait en parlant ;
- (3) l'étude des inférences que tirent les participants d'une interaction (H. P. Grice, D. Sperber et D. Wilson) ;
- (4) les travaux sur l'énonciation linguistique, qui se sont développés en Europe avec C. Bally, R. Jakobson, E. Benveniste, A. Culioli ;
- (5) les recherches sur l'argumentation ;
- (6) l'étude de l'interaction verbale, en particulier d'inspiration ethnométhodologique et psychosociologique ;
- (7) certaines théories de la communication, comme celles de l'école dite de Palo Alto (G. Bateson, P. Watzlawick) (Charaudeau et Maingueneau, 2002 : 456)

Pour tout dire, la pragmatique linguistique rassemble des thèses telles l'ethnométhodologie de la communication de Harold Garfinkel, le collègue invisible de Gregory Bateson, Birdwhistell, Edward T. Hall et Paul Watzlawick, l'ethnographie de la communication de Dell Hymes, John Longshaw Austin et John Rogers Searle, ainsi que la microsociologie de Erwin Goffman. Elle intègre donc un fort apport de la philosophie du langage, du moins, dans sa forme moderne.

Latraverse (1987 : 254) note que dans le projet pragmatique, *il ne s'agit plus de comprendre le langage comme un objet indépendant de la pratique, auquel des propriétés pourraient être reconnues sans mention du fait qu'il sert à effectuer un certain nombre de transactions*. La pragmatique linguistique est donc l'application d'une démarche actionnelle à l'étude du langage qui y est vu comme moyen d'accomplissement de l'individu et la langue comme outil de structuration de la pensée et de l'action humaine.

Selon Caelen (n.d.) la pragmatique linguistique a le mérite d'établir le rapport entre la langue, les locuteurs, le monde et les situations de communication. La première n'existe donc pas en soi, elle se veut un outil au service de différentes fins sociales. C'est un moyen d'agir sur le monde, soit seul ou en interaction avec les autres membres de la communauté. Les éléments justifient bien le fait que la théorie apparaisse comme le champ qui fournit au monde scientifique sa première tentative de définition de la compétence (de communication), grâce aux travaux de Hymes.

En effet, Hymes (1984 : 20) plaide en faveur d'une linguistique socialement constituée. Pour lui, *la conséquence d'une telle option est de ne plus s'en tenir à la grammaire comme cadre de description, de l'organisation des traits linguistiques, mais de*

prendre en compte les styles de parole, les façons de parler des personnes et des communautés (Ibidem).

Dans la préface de leur ouvrage, Gumpers et Hymes (1972) définissent la notion ci-dessus comme étant *ce dont un locuteur a besoin de savoir pour communiquer de manière effective dans des contextes culturellement significatifs*, puis à *une capacité performative (ability to perform)*. L'assertion met en valeur l'adéquation des énoncés à leur contexte (*appropriateness*), ou leur acceptabilité (*acceptability*) au sens le plus large. Il s'agit donc, d'après Hymes, de l'aptitude humaine à produire des énoncés adéquats et acceptables, donc des discours significatifs par rapport à des contextes de communication donnés.

Pour être plus clair, Longhi et Sarfati (2011 : 34-35) rappellent que le concept développé par Hymes et Gumpers s'oppose à celui de Chomsky qui parle, dans son cas, d'une entité dissociée de la performance et restreinte à la seule maîtrise des règles de la langue. La thèse postulait en fait que la maîtrise du code (règles de grammaire : morphologiques et syntaxiques) est suffisante à l'exercice efficace de la communication. Hymes (1966 et 1972) pense, pour sa part, qu'il faut en plus un apport culturel. La définition de la compétence de communication tient compte à la fois de l'aspect linguistique et du respect des règles et normes culturelles qui configurent les usages.

Elle intègre alors de nombreuses composantes ou mieux, sous-compétences. La première est linguistique. Elle désigne *les aptitudes et des capacités langagières dont disposent les locuteurs-acteurs pour percevoir et interpréter des énoncés émis à leur intention et émettre des énoncés perceptibles et interprétables par d'autres locuteurs-acteurs* (Longhi et Sarfati, 2011 : 35).

La seconde est socioculturelle et désigne *les aptitudes et des capacités dont disposent les locuteurs-acteurs-interprètes pour relier des situations, des événements, des actes, des comportements à un ensemble de codes sociaux et de systèmes référentiels* (Ibidem). La troisième composante est logique. C'est l'ensemble regroupant :

Les aptitudes et capacités à produire des ensembles discursifs interprétables, à les relier à des représentations et à des catégorisations du réel et à distinguer leurs bases conceptuelles, les modalités d'enchaînement et les procédures particulières qui assurent aux discours cohérence, progression et validité (Longhi et Sarfati, *Op. cit.*).

La quatrième sous-compétence est argumentaire et résume chez Hymes les capacités et aptitudes qui permettent de concevoir les opérations discursives en termes de rapport d'individus à des institutions, à des situations, à des besoins, à des projets, à des stratégies et à

des tactiques. La dernière est qualifiée de *sémiotique*. Elle renvoie aux moyens de percevoir le caractère arbitraire, multi systémique et nécessairement mutable des signes d'expression sociale et des productions langagières.

Notons aussi que Moirand (1982) identifie quatre constituants communicationnels qui se dégagent de la performance de tout être humain. Ils sont linguistiques (maîtrise des composantes du système linguistique), discursifs (maîtrise des types de discours et des situations de leur emploi), référentiels (connaissance des domaines d'expérience, des objets du monde, puis des relations entre les domaines d'expériences et les objets du monde qu'ils connotent) et enfin socioculturels (maîtrise des règles sociales et normes d'interaction).

Précisons toutefois que la présente spécification porte sur la compétence communicationnelle et non sur la compétence en général. En plus, la notion de communication mise en relief et relative à la pragmatique est moins large que l'agir auquel il faudrait associer l'idée de l'information, l'agir étant plus étendu que le premier. Pourtant, force est de reconnaître qu'on y aperçoit un héritage certain pour la perspective actionnelle. Ici, comme chez Puren (2009a et 2009b), la compétence a un lien avec les fins de la vie quotidienne. En outre, par rapport à la langue, il découle des propos précédents qu'elle est liée à l'accomplissement des fins de vie courante, toutes choses qu'on retrouve aussi dans la perspective actionnelle.

L'autre aspect qu'il convient d'évoquer est lié à la pensée d'Austin (1962), et à sa suite, Searle et Vanderveken (1985). Il s'agit de la description des actes de langage. La thèse conçoit que les énoncés que nous produisons ont une valeur et une force qui leur permettent d'accomplir divers actes. Si la valeur peut être assertive, promissive, directive, déclarative ou expressive, la force de chaque énoncé s'observe à travers l'accomplissement lié aux conditions de réalisation. Lesdites conditions dépendent des individus qui énoncent ou en direction desquels l'on énonce, mais aussi du contexte de l'énonciation.

Il en découle que pour l'enseignement de la langue, l'on devrait toujours concevoir des situations qui provoquent l'accomplissement de diverses actions par le biais de la parole. La manière de procéder concorde largement avec les recommandations de la perspective actionnelle qui, dans un dépassement des thèses pragmatistes, situe son action dans la compétence informationnelle définie comme aptitude à agir et co-agir sur et à travers le contenu informationnel. Nous y revenons plus bas.

VIII. L'APPORT DE LA MÉTHODOLOGIE SGAV DE PETAR GUBERINA ET PAUL RIVENC

Connue également sous l'appellation de Méthode St. Cloud - Zagreb, la méthodologie SGAV s'est développée entre 1952 et 1954. Il s'agit d'une méthodologie d'inspiration poststructuraliste. Elle se calque donc sur une certaine conception de la structure de la langue qui se détache des positions originelles du structuralisme de Saussure.

a. L'acquisition du langage d'après la méthodologie SGAV

Selon Guberina (1984 : 217), *la naissance du langage a lieu uniquement dans de bonnes conditions biologiques, sociologiques et psychologiques : sans quoi les enfants peuvent devenir sourds, ils restent sans parole, et même peuvent mourir (exemple historique dans le royaume de Frédéric le Grand)*. La méthodologie SGAV récuse donc l'hypothèse que la parole est essentiellement innée. Plutôt, il s'agit du fruit de l'agencement d'un ensemble de facteurs à la fois biologiques, sociologiques et psychologiques.

Ainsi, Guberina retrace l'évolution de cette construction comme partant de la naissance : c'est un processus interactif. L'individu doit interagir avec la société, en commençant par les parents qui, avant un an, éveillent ses capacités langagières par une forme de langage non-verbal impliquant *le corps, le regard, les babils, les lallations, gestes, rythmes, intonations, situations, sans parole proprement dite (Ibidem)*. Puis, l'apprentissage s'accroît après un an avec l'association de la parole. L'individu apprend de la sorte à communiquer dès le bas-âge, et la méthode est conversationnelle, impliquant à la fois le verbal et le non-verbal. L'on note aussi l'apport du corps tout entier : gestes, caresses, regard, sourire ... Pour la présente méthodologie donc, on apprend à communiquer en communiquant. L'auteur pose que la langue va au-delà du système conçu par Saussure. Elle intègre, en plus d'éléments purement linguistiques, des aspects non-verbaux qui tiennent compte, selon lui, du corps tout entier comme premier facteur de communication. Un propos qui se rapproche de la position des Canadiens qui identifient l'individu, donc sa personne physique, comme ressource.

Guberina (*Ibidem* : 218) ajoute que dans le développement des capacités langagières, le non-verbal est d'avant-garde, se positionnant comme condition pour l'émergence du verbe. Aussi, l'affectivité joue-t-elle un rôle clé dans la construction. D'autres facteurs sont le jeu, l'interaction avec les objets et le monologue. Il s'agit de processus très constructifs par lesquels l'enfant se hisse comme pièce maîtresse, acteur de son apprentissage.

Pourquoi le qualificatif structuro-global ? Guberina et Rivenc estiment que l'apprentissage de la langue devrait s'imprégner de la manière dont l'enfant acquiert le langage. Le dernier n'intègre pas uniquement des mots, mais des structures communicationnelles toutes entières, à travers l'interaction.

Par ailleurs, les schémas sont immédiatement réinvestis dans des communications. Bien qu'à ses débuts, l'individu ne parvienne qu'à prononcer des mots isolés pour communiquer ; ils ont néanmoins la valeur de phrases toutes entières grâce à leur valeur lexicale, aux facteurs non-verbaux qui les accompagnent, ainsi qu'au contexte interactionnel dans lequel ils sont employés. La méthode est alors globale au sens qu'elle pose l'acquisition d'une structure langagière globale, non-isolée du cadre communicationnel qui met l'individu et son milieu en interaction.

La méthodologie SGAV récuse le traitement des différents aspects de la langue comme existant pour eux-mêmes. Ils sont interreliés, et doivent être traités de la même façon, d'où le décloisonnement. Le même fait explique pourquoi la méthodologie est dite globale. Car, dans le cadre de l'activité de classe, l'enseignement de la grammaire ne doit pas se faire en évacuant les capacités (la parole écrite ou orale). En plus, la langue ne s'enseigne pas en dehors d'une situation de communication et sans qu'on ne fasse intervenir des sujets parlants. C'est donc un système langue (parlée ou écrite) - sujet parlant - situations de communication - parole (Rivenc, 2013 : 154). L'auteur explique :

Nous avons fait le pari que les adultes pouvaient aussi bien que les enfants aborder l'apprentissage de la communication en langue étrangère de façon globale, en la leur présentant par le jeu des interactions entre toutes ses manifestations, dans le déroulement d'une situation.

Ceci dit, quels rôles pour les acteurs de la salle de classe et quel traitement didactique pour la langue ?

b. Le rôle de l'enseignant

Il est animateur, metteur en scène, médiateur et interlocuteur permanent : il doit interagir avec l'apprenant dans des situations. Pour faciliter l'accès au sens, il peut :

... recourir à la fois à de la phonétique, de la prosodie expressive, de la grammaire, du mime, tout en exploitant toutes les ressources du son et des images. A d'autres moments, dans un autre type d'activité, il serait amené à mettre l'accent sur le travail phonétique et prosodique, ou grammatical, ou d'entraînement à l'expression orale puis écrite (Rivenc, 2013 : 154).

c. Le rôle de l'apprenant

L'apprenant est acteur, interactant privilégié. Il est au centre des jeux et autres activités interactives organisées par l'enseignant.

d. Le traitement didactique de la langue

D'après Rivenc (*op. cit.*), pour la méthodologie SGAV, le langage doit être appréhendé dans la totalité de ses manifestations. On ne saurait faire que de la phonétique, de la grammaire, du vocabulaire, de la lecture, de l'écoute, de l'expression écrite ou orale. Dans une même intervention didactique, on doit entrevoir la langue dans tout son dynamisme : il s'agit de l'application du principe des *integrated skills*, entendre capacités intégrées. Les auteurs recommandent également de recourir aux enregistrements et à l'image, d'où le qualificatif *audiovisuelle*. Ils prescrivent par exemple de favoriser la compréhension d'un texte écrit par sa théâtralisation et des discussions orales autour de son thème. La méthodologie SGAV est contre la lecture oralisée. Bref, il faudrait, dans le scénario de classe, qu'on puisse observer des allées et venues de type oral-écrit-oral qui relèvent d'une structuration fructueuse pour la classe de langue.

Quel serait donc l'apport des différents courants dans la construction de la perspective actionnelle ? Déjà, nous retenons de la description que le principal apport fait à la perspective actionnelle est le décloisonnement. Il n'existe plus de frontières entre les différents aspects de la langue qui doit être acquise comme un tout à partir d'activités communicationnelles. Deuxièmement, notons l'intervention de l'action collective. La coaction est un facteur clé du développement langagier. Toutefois, notons aussi que celle-ci prend la forme de l'interaction entre les sujets, pourtant la perspective actionnelle se veut un dépassement de la vision purement interactionnelle. Elle replace l'action ou la coaction dans une vision sociale plurielle qui intègre à la fois l'échange verbal entre les participants à une entreprise et l'emploi de l'information pour remplir différentes tâches. Enfin, la méthodologie SGAV insiste sur le volet pragmatique, donc utilitariste de la langue qui est repris par l'approche actionnelle.

CONCLUSION

Dans le chapitre, il était question de construire l'arrière-plan théorique de l'étude. Il s'agissait plus précisément de répondre à la question de savoir quelles théories constituent le cadre théorique approprié à l'organisation du bilan en cours et aux perspectives qui devraient en découler.

Sur la base des éléments évoqués dans les chapitres précédents, nous sommes parti de l'assertion que la construction des compétences selon chacune des écoles déjà mentionnées obéit aux thèses du cognitivisme, du constructivisme, du socioconstructivisme, de la cognition

située et distribuée, de l'approche située canadienne, de la grammaire générative, de la pragmatique linguistique et de la méthodologie SGAV. Aux dernières, nous avons emprunté l'idée que le développement des aptitudes selon l'APC suit un ensemble de principes essentiels parmi lesquels la contextualisation de la connaissance et le décloisonnement.

À partir des éléments développés, nous entendons, dans la suite du travail, procéder à la construction des outils de l'analyse comparative des résultats au BEPC, de l'enquête et de la lecture des programmes, cours et épreuves d'évaluation. Nous présenterons également et analyserons les données issues de l'application de nos protocoles.

CONCLUSION PARTIELLE

Dans la présente partie, nous sommes parti de l’assertion qu’un bilan touchant l’enseignement-apprentissage du français ne saurait se faire sans la construction préalable d’un cadre théorique. Le travail fait a été exploratoire, fondé principalement sur un ensemble d’éléments empiriques d’origine documentaire.

Pour être plus précis, nous avons tenté de répondre à la préoccupation de savoir qu’est-ce que l’APC et quelle est la problématique qui l’entoure dans le cadre de la présente recherche. Plus spécifiquement, le questionnement qui s’est esquissé à travers le développement des éléments précédents tenait en trois points.

- D’abord, quelle est la problématique générale qui entoure le contexte actuel des réformes dans le monde et au Cameroun ?
- Ensuite, quel est l’état de la question au vu de la littérature qui s’est construite autour de la nouvelle approche ?
- Enfin, quel cadre théorique convoquer pour l’étude ?

Nous avons alors spécifié les éléments du problème, ainsi que sa re-précision sous fond de questions de recherche, objectifs et hypothèses. Nous avons ainsi pu justifier et circonscrire l’objet de l’étude. Par la suite, la partie a été l’occasion de passer en revue la littérature existante sur la question, puis de construire son cadre théorique de référence.

Bien que nous ayons pu poser le problème à l’étude, les éléments ci-dessus n’apportent aucune réponse concrète sur l’état de l’application de l’APC à l’enseignement-apprentissage du FLS et sur l’atteinte des objectifs d’adoption de l’approche du point de vue de l’efficacité interne. Le travail décrit sera donc fait dans la partie suivante.

DEUXIÈME PARTIE : BILAN DE L'EFFICACITÉ INTERNE À LA SUITE DE L'APPLICATION DE L'APC

Les éléments théoriques précédents ont permis de cerner le problème à l'étude. Il s'agit, pour le rappeler, de l'exploration de la mise en place insuffisante de l'approche par les compétences en contexte d'enseignement-apprentissage du français langue seconde au Cameroun et du faible niveau d'atteinte des résultats escomptés qui en émane (le cas des grandes métropoles), posant du fait le besoin d'un ensemble d'ajustements. Dans notre démarche, nous avons tenu avant tout à appréhender l'approche en passant par les modèles théoriques qui la sous-tendent et les relations qu'elle entretient avec les démarches qui l'ont précédée.

Ce *panorama* a permis l'établissement des principes généraux qui gouvernent l'action didactique sous l'APC prise de manière globale, ainsi que la description des particularités qui distinguent chacune des variantes qui la constituent. Il en a découlé qu'elle n'est pas un champ tout à fait homogène. C'est le rassemblement de trois grandes écoles qui gardent de nombreuses similarités, mais aussi de grandes différences qui imposent des choix opérationnels qu'il faudrait respecter au risque de ne pas obtenir les résultats escomptés. Ainsi, les clés que nous avons pu construire restent l'acquis opératoire majeur que nous avons réalisé à travers le cadre théorique et conceptuel. À elles s'ajoutent l'appréhension de l'efficacité interne et ses implications pour notre travail. Un ensemble qui constitue les balises du chemin emprunté au cours de l'enquête que nous avons décrite et qui s'est déroulée dans la capitale politique du Cameroun, dans l'optique de rassembler des données utiles à l'établissement du présent état des lieux.

Il convient à présent de construire la deuxième partie de notre étude. Elle vise l'objectif de révéler, puis d'analyser les informations ainsi recueillies. Une analyse qui constitue pour ainsi dire le bilan à établir.

De manière plus claire, à la suite du premier but atteint *via* les trois chapitres précédents, la partie s'articule autour de la question centrale suivante : que révèlent les données du terrain au sujet de l'application de l'approche par les compétences dans l'enseignement du français dans les classes de 3^{ème} de Yaoundé ? Plus précisément :

- quels changements concrets ont été faits dans la manière d'enseigner le français et quel en est l'impact au plan des résultats au BEPC ?
- Quel bilan dresser au niveau de la planification de l'enseignement du français ?

- Comment évaluer l'efficacité de la mise en œuvre actuelle de l'APC au regard d'une étude des enseignements dispensés et des consignes d'évaluation ?

Pour répondre aux préoccupations ainsi formulées, nous allons élaborer trois chapitres à partir de données documentaires et du terrain. Les dernières ont été collectées par le biais des outils précédemment présentés.

Nous commencerons donc, au chapitre quatre, par présenter les grands changements opérés et de l'efficacité interne du système à la faveur des résultats obtenus au BEPC au cours des dernières années. Au chapitre cinq, nous allons évaluer l'efficacité interne du point de vue de la planification de l'enseignement du français. Le chapitre six, pour sa part, fera le même travail en se penchant sur les cours dispensés et les épreuves d'évaluation en français.

CHAPITRE IV : DESCRIPTION DES PARAMÈTRES DE L'ENQUÊTE ET ÉTAT DES LIEUX DES FLUX AU TERME DU PREMIER CYCLE

Comme nous l'avons annoncé *supra*, l'étude de terrain que nous avons menée a été conçue à la lumière d'un ensemble de considérations provenant en grande partie de l'analyse documentaire construite dans les trois premiers chapitres. Aussi avons-nous estimé utile de commencer par rappeler les bases théoriques sur lesquelles s'appuie ladite recherche.

La question centrale qui sous-tend le chapitre est donc la suivante : quels sont les paramètres de l'enquête et comment décrire l'état de l'atteinte des résultats escomptés à l'analyse des changements effectués et des résultats obtenus au BEPC ? La réponse à la question appelle à résoudre le questionnement qui suit :

- quels sont les paramètres qui ont orienté l'enquête du terrain ?
- Quels sont les changements qui s'opèrent au niveau du *curriculum* ?
- Quelles conclusions tirer à partir des résultats à l'examen sus-cité ?

Le présent chapitre se construit sur la base de l'assertion que le bilan de l'application de l'APC implique le rappel des changements au niveau du *curriculum* et l'appréciation desdites modifications. Autant de points traités à la lumière de données d'origine documentaire et d'une analyse comparative des statistiques de réussites au BEPC de 2016 à 2019. Des points qui seront traités sur la base de ressentiments d'écrits.

A. CONSTRUCTION DES OUTILS ET PARAMÈTRES DE L'ENQUÊTE

Il convient, tout d'abord, de décrire comment les outils de collecte des données ont été conçus. Il est également utile d'explicitier le processus de recueil et de traitement des informations que nous allons présenter.

I. DESCRIPTION DU TYPE DE L'ÉTUDE

Nous commencerons par rappeler que l'objet de notre étude consiste à dresser le bilan de l'efficacité interne du nouveau système éducatif du point de vue des changements apportés à l'enseignement-apprentissage du français au premier cycle le cas de la classe de 3^{ème}. Nous avons choisi d'explorer le cas de l'un des deux plus grands centres urbains du pays, en l'occurrence Yaoundé. Nous revenons sur la description plus précise du lieu de l'étude et des critères de son choix dans les titres suivants.

Mais avant, pour ce qui est du modèle de l'étude en lui-même, précisons que nous avons opté pour une exploration du terrain camerounais sous le prisme d'une enquête. Elle s'est faite dans le cadre d'une démarche mixte à valeur empirique. Aussi, vu la nature de

l'objet, avons-nous estimé utile de procéder par triangulation des outils. Pour montrer de manière plus détaillée les raisons de tels choix, commençons, à la suite de ce qui vient d'être dit, par parler du modèle empirique appliqué à la recherche.

i. Justification de l'approche mixte

Nous avons fait ce choix, suivant la description de Creswell (1994 : 4) qui dit :

Mixed methods research is an approach to inquiry involving collecting both quantitative and qualitative data, integrating the two forms of data, and using distinct designs that may involve philosophical assumptions and theoretical frameworks. The core assumption of this form of inquiry is that the combination of qualitative and quantitative approaches provides a more complete understanding of a research problem than either approach alone.

Ainsi, notre approche est mixte en raison du type de données qu'elle convoque et de la logique du traitement des informations ainsi mises en œuvre. Nous avons, compte tenu de la nature de l'objet susmentionné, jugé utile de construire notre analyse à partir d'informations à valeur qualitative et quantitative. Alors que les premières sont censées permettre une compréhension plus profonde du phénomène à l'étude, les secondes devraient donner lieu à une interprétation fondée sur l'occurrence extensive du phénomène. L'identification d'un indice chez un grand nombre de répondants serait alors perçue comme étant significative, pour dire que la quantité doit apparaître aux côtés de la qualité des informations, comme témoignant par la grande valeur numérale, l'ampleur du phénomène observé. La valeur de ces deux types de données est donc d'une grande utilité pour notre étude.

Pour être plus clair, il faudrait noter que travaillant dans le cadre de l'évaluation de l'application d'une approche qui concerne directement la ville de Yaoundé et indirectement, l'ensemble du territoire national, il apparaît naturel de miser sur les grandes quantités pour justifier un ensemble de conclusions ciblant les faits observés. Pourtant, dans ce type de travail, les quantités ne sont toujours pas tout à fait appropriées pour montrer la profondeur du phénomène. Il faut aussi des données de nature proprement descriptives pour apporter une plus value à la compréhension du problème.

Nous avons donc fait cette option en vue d'aboutir à un bilan beaucoup plus objectif qui dresse la carte du problème dans toutes ses dimensions. À partir des deux types de données, nous entendons montrer très clairement l'effet à grande échelle de l'introduction de l'APC du point de vue de l'efficacité interne du système éducatif. Nous projetons en outre de faire ressortir l'étendue des difficultés liées à la mise en œuvre des changements prescrits, d'abord par le nombre d'individus et le volume du corpus associés à des pratiques déviantes par rapport à la norme sus-décrite, puis *via* les détails des témoignages et explications que

vont apporter les répondants pour parler de leur expérience d'appropriation et d'utilisation de la nouvelle démarche pédagogique.

ii. Justification du modèle empirique

Dans sa description des types de recherche, Centellas (2016 : 7) relève que :

We can distinguish different kinds of research along two dimensions: whether the research is applied or abstract, and whether the research is empirical or non-empirical. These mark differences both in terms of what the goals or purpose of the research is, as well as what kind of evidence is used to support it.

Ainsi, une recherche est dite empirique par deux faits : ses buts et le type de données collectées. Du point de vue des buts, une recherche empirique est celle qui vise alternativement trois buts : résoudre un problème, construire une théorie ou explorer et décrire un phénomène (*Ibidem*). Et au plan de la nature des données, la recherche empirique fait appel à des informations issues de l'expérience sensorielle qui sont collectées par l'usage des différents sens. D'où la nécessité pour le chercheur de dépeindre son vécu personnel en employant, cependant, une démarche suffisamment rigoureuse et un langage objectif. C'est ce qui justifie le soin qu'il doit apporter à la construction des outils, ainsi que le besoin de triangulation.

Pour ce qui est de notre recherche, il faut noter qu'elle conjugue l'ensemble des caractéristiques du modèle empirique ci-dessus présentées. Il s'agit, parlant de données, de collecter des informations de nature documentaire par l'usage des sens. Aussi s'agit-il de faire une recension et d'analyser des discours *via* des interviews. Bref, les différents outils que nous avons appliqués donnent droit à des informations sensorielles que nous allons exploiter de manière rigoureuse à partir de principes définis préalablement. Par ailleurs, nous avons jugé utile de recourir à ce modèle vu que notre recherche, au plan des buts, vise à résoudre un problème, établir un bilan descriptif de l'enseignement par l'APC, suggérer des pistes de résolution des problèmes qui entravent l'application de l'approche et l'atteinte des objectifs de son adoption, puis élaborer un modèle de la compétence qui pourrait épouser le contexte éducatif local en montrant pour celui-ci des retombées au niveau des pratiques de classe.

iii. Justification de la triangulation

Nous avons dit plus avant que par souci de dresser un état des lieux suffisamment réaliste des changements initiés au plan de l'efficacité interne du nouveau système éducatif, nous avons estimé qu'il faudrait procéder à l'usage d'une batterie d'outils. Ceux-ci se complètent, donnant lieu à corroborer certaines des informations et à créer une certaine

complémentarité des tests lorsqu'il arrive que l'un d'eux ne permette pas d'éclairer certains points.

II. DESCRIPTION DES LIEUX, POPULATIONS ET CORPUS DE L'ÉTUDE

À la suite de la justification de nos choix méthodologiques, il convient de décrire le lieu et la population qui a contribué à l'étude. L'objectif ici n'est pas simplement de révéler ces deux éléments de l'enquête, mais aussi de montrer que leur choix ne s'est pas fait au hasard. C'est pourquoi, nous allons décliner les motivations qui ont été les nôtres.

1. Description et justification du choix du lieu de l'étude

Comme nous l'avons annoncé, l'enquête a porté sur un ensemble d'établissements de l'enseignement secondaire et du supérieur de la ville de Yaoundé. Comme le montre la carte qui va suivre, il s'agit de l'une des deux grandes métropoles du Cameroun. Elle est séparée de Douala par une distance de 248,10 kilomètres sur la Nationale N° 3. C'est le principal axe du pays, à en juger par la densité du trafic qu'il entretient de façon quotidienne. Un important transit de biens et de personnes qui illustre à différents niveaux la place qu'occupe ledit centre urbain dans la vie nationale et l'importante population qui l'habite de manière permanente ou temporaire.

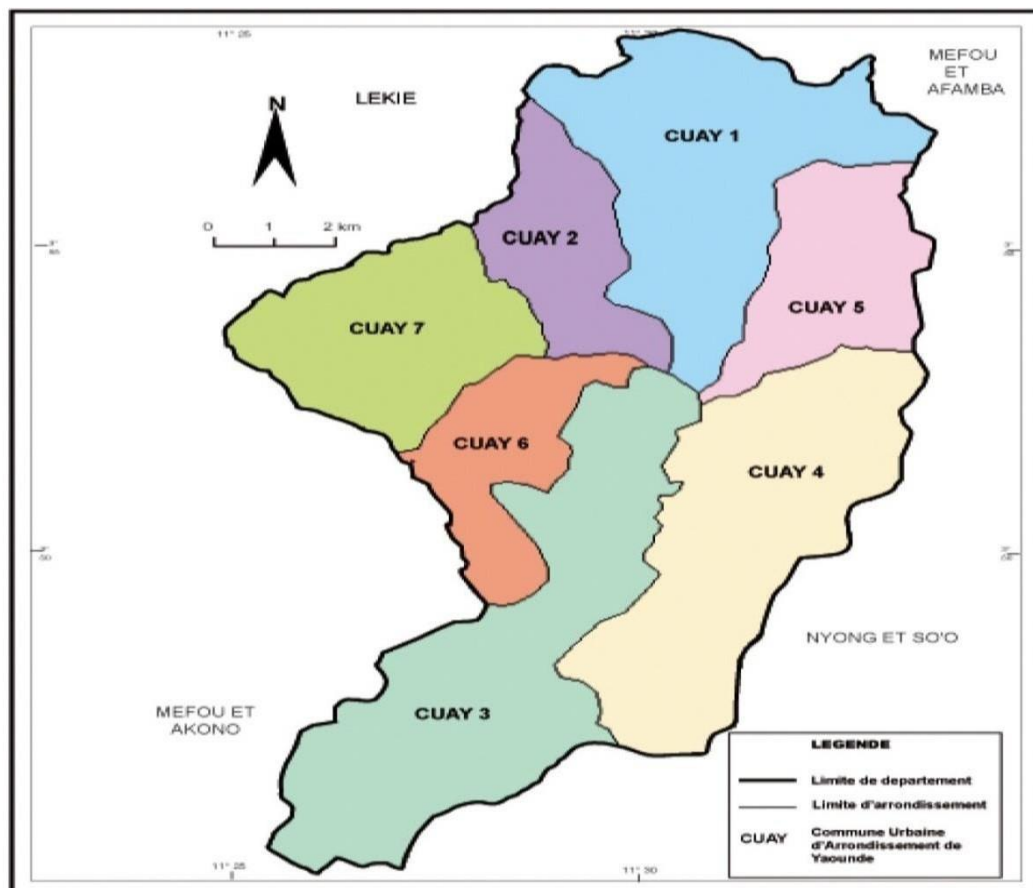
Carte 1 : Localisation de la ville de Yaoundé sur la carte du Cameroun



Source : <http://cameroon-ambassy-jp.org>

Le choix de Yaoundé dans le cadre de notre enquête est donc loin d’être fortuit. Tout d’abord, relevons que Yaoundé est la capitale politique, siège des institutions gouvernementales du Cameroun et chef-lieu du département du Mfoundi. Sa riche histoire et son développement en font un pôle d’attraction pour les populations du pays et d’ailleurs. Dénommée *Ville aux sept collines*, Yaoundé est situé au cœur de la Région du Centre et est représentatif de la quasi-totalité du département du Mfoundi. La ville est un regroupement de sept arrondissements que nous présentons dans la carte suivante (Cellule de préparation du projet de développement des villes inclusives, 2017 : 20).

Carte 2 : Localisation des arrondissements constituant la ville de Yaoundé



Source : www.mapnall.com

D’après la Cellule de préparation du projet de développement des villes inclusives (2017), la métropole de Yaoundé s’étend sur plus de 183 kilomètres carrés. Sa population est d’environ 3 500 000 habitants pour une densité de 19 126 habitants par kilomètre carré. C’est une ville fortement peuplée, le second plus grand rassemblement démographique du pays après Douala (Cellule de préparation du projet de développement des villes inclusives, 2017 : 20).

La forte croissance démographique explique pourquoi la ville est occupée jusque dans ses bas-fonds qui sont, au plan administratif, normalement déclarés zones vertes et interdites d'occupation. Une forte occupation qui tient de son climat et de ses sols fertiles arrosés au cours de l'année à hauteur de 1747 millimètres cubes (Cellule de préparation du projet de développement des villes inclusives, *op. cit.*).

D'après Tissandier (1970 : 2-3), au plan historique, l'intérêt porté à la ville de Yaoundé naît dès l'époque coloniale allemande. La ville va garder ce statut privilégié après l'indépendance. On comprend donc pourquoi, vu le système développemental appliqué par la France, Yaoundé, ainsi que Douala, bénéficient d'un développement qui contraste avec la forte ruralité du reste du pays.

Cet état des choses qui persiste jusqu'aujourd'hui et que décrivait déjà Marguerat (1973 : 22), montre que les flux migratoires des campagnes vers ce pôle vont croissants en raison de l'urbanisation qui, outre sa traduction en termes d'expansion de la ville, se manifeste par un niveau nettement élevé de provision en électricité, eau potable, routes, habitations décentes, facilités de télécommunication et usage d'internet que l'on ne retrouve pas encore dans les zones rurales. Du coup, le secteur éducatif s'en trouve affecté. L'éducation à Yaoundé se veut plus développée en termes d'offre et de facilités socioéducatives favorisant le travail scolaire. La ville compte un grand nombre d'établissements primaires et secondaires publics et privés, deux grandes universités d'État et de nombreux instituts supérieurs privés laïcs et confessionnels.

Si l'offre est loin de satisfaire la demande toujours croissante en éducation, elle rend toutefois compte d'un niveau considérable de développement infrastructurel nécessaire au bon déroulement de l'enseignement-apprentissage. Ledit niveau de développement contraste surtout avec le *statu quo* des zones rurales où le sous-développement mine fortement l'éducation et peut peser sur la mise en œuvre des nouvelles prescriptions.

Autrement dit, la différence développementale rend compte du fait qu'il soit possible que Yaoundé, à l'image de toutes les zones urbaines, ait une longueur d'avance sur les zones rurales. Notons d'ailleurs sur ce point que la cité reste le point d'où sont pilotées les réformes éducatives en cours. Le travail réalisé par les inspecteurs pédagogiques en partenariat avec les autres acteurs nationaux et étrangers y est plus significatif qu'en zone rurale où, par manque de moyens financiers et logistiques, les inspections sont rares, de même que les séminaires censés permettre aux enseignants ruraux de s'imprégner des changements en cours.

L'accessibilité des établissements secondaires y garantit aussi la régularité des séminaires de formation continue, ainsi que les missions de contrôle des inspecteurs. Les

enseignants de la ville ont plus de chance de bénéficier de rencontres intellectuelles (colloques, congrès, soutenances, dédicaces d'ouvrages) généralement organisées par le monde universitaire sur les réformes en cours. D'où l'opportunité qu'ils ont d'avoir une longueur d'avance sur leurs collègues des établissements situés en zone rurale.

Nous avons donc voulu, pour notre bilan, maîtriser la variable de l'offre de formation en nous limitant à des institutions situées en métropole. C'est à notre sens l'occasion de mesurer la portée des efforts fournis, ce que nous ne pourrions faire dans les villages qui souffrent, jusque-là, d'un enclavement qui y rend difficile le suivi des mutations introduites. Leur éloignement, couplé au manque de moyens financiers, explique pourquoi la plupart des enseignants y exerçant n'ont pu se déplacer vers les bassins de formation continue. Les mêmes raisons rendent compte de la rareté des visites de travail des inspecteurs, ce qui démontre bien une application très approximative des prescriptions ministérielles.

En marge de notre choix des établissements de Yaoundé, il faudrait préciser les raisons de notre intérêt pour les établissements publics. En effet, il était possible de faire un mélange d'institutions publiques et privées ou de nous concentrer sur l'un des deux types. Nous avons donc opté pour la deuxième possibilité, limitant notre étude aux collèges¹ d'enseignement général.

La limitation précédente se justifie à l'idée que le nombre d'enseignants formés étant limité, une bonne part du personnel enseignant formé des établissements privés de Yaoundé est constituée de personnes issues des écoles normales supérieures en poste dans cette capitale ou dans sa périphérie. Inversement, les effectifs des lycées sont complétés par des vacataires qui sont également employés dans les collèges privés environnants. Un fait qui annule, à notre sens, l'intérêt du mélange des deux types d'institutions. Les réalités restent pareilles, aussi longtemps que ces villes sont concernées.

Les enseignants des deux types d'établissements ont accès aux mêmes séminaires de formation continue, sont autant soumis aux missions de contrôle et profitent de facilités identiques dans la mise en œuvre de la réforme, voire rencontrent des problèmes similaires. C'est ce qui nous a poussé à nous limiter aux établissements publics, afin d'éviter toute redondance.

¹ Il est à préciser que contrairement au système occidental (plus précisément en France), au Cameroun la tendance est de créer des campus nommés *lycées* qui renferment à la fois des collèges (établissements du premier cycle) et des lycées (établissements du second cycle). C'est le cas des établissements que nous avons choisis comme lieu d'étude. Ainsi, bien que nous y avons travaillé, notre intérêt pour la seule classe de troisième justifie l'emploi du vocable *collège* en lieu et place de *lycée*.

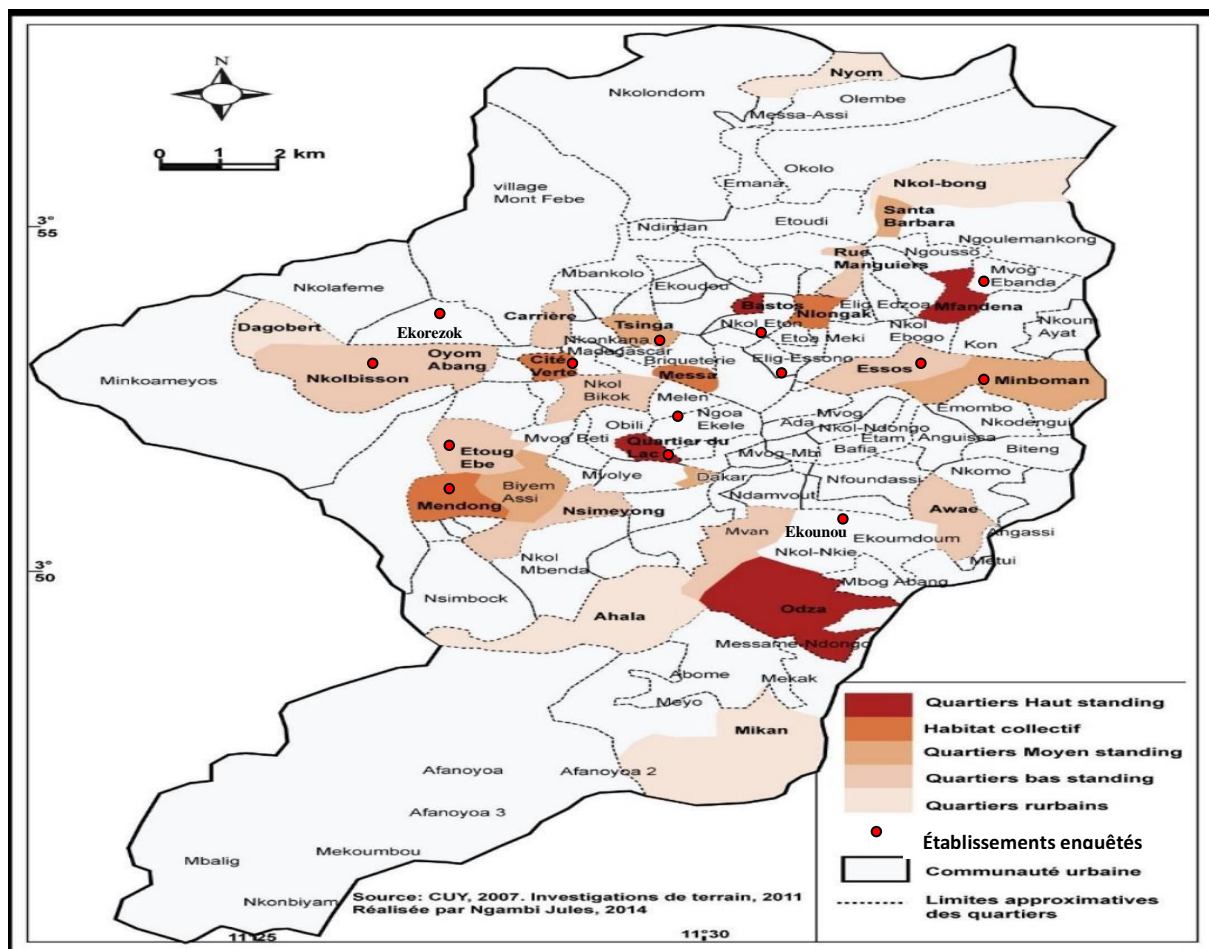
Aussi avons-nous choisi, vu leur grand nombre, de travailler avec un ensemble limité d'institutions. Nous en avons choisi deux par arrondissement comme le montre le tableau suivant.

Tableau 8 : établissements retenus dans le cadre de l'enquête à Yaoundé

Arrondissements de la ville de Yaoundé	Établissements retenus
Yaoundé 1 ^{er}	Lycée d'Elig-Essono Lycée bilingue de Nkoleton
Yaoundé 2 ^{ème}	Lycée de la Cité verte Lycée de Tsinga
Yaoundé 3 ^{ème}	Lycée bilingue d'application Lycée Leclerc
Yaoundé 4 ^{ème}	Lycée bilingue d'Ekounou Lycée bilingue de Mimboman
Yaoundé 5 ^{ème}	Lycée bilingue d'Essos Lycée de Nkolmesseng
Yaoundé 6 ^{ème}	Lycée bilingue d'Etoug-Ebe Lycée bilingue de Mendong
Yaoundé 7 ^{ème}	Lycée de Nkolbisson Lycée d'Ekorezok

Les zones d'implantation des établissements susnommés peuvent être repérées à partir de la carte suivante.

Carte 3 : Localisation des établissements retenus dans le cadre de l'enquête à Yaoundé



Source : www.mapnall.com

Quatorze établissements au total ont été retenus pour l'enquête. Notons par ailleurs que nous ne nous sommes pas limité aux établissements d'enseignement secondaire, même s'ils constituaient les lieux privilégiés. Nous leur avons associé les inspections régionale (du Centre) et départementale (du Mfoundi), ainsi que le Département de français de l'École normale supérieure de l'Université de Yaoundé 1.

Le niveau retenu était la troisième qui marque la fin du premier cycle, donc de la scolarité obligatoire. À la suite de la présentation du lieu de notre enquête, nous allons décrire la population d'étude et justifier son choix.

2. Description et justification du choix de la population d'étude

En vue de dresser un bilan suffisamment réaliste des conclusions en zone métropolitaine camerounaise, nous avons fait le choix de toucher une population d'étude suffisamment variée. Elle est constituée d'apprenants, d'enseignants du secondaire en poste ou en stages d'imprégnation, puis d'inspecteurs nationaux, régionaux et départementaux du français, ainsi que des enseignants de l'ENS de l'Université de Yaoundé 1. Ces individus ont été retenus dans le cadre de l'étude en raison de leur implication soit comme bénéficiaires ou comme agents des changements engagées.

Pour être plus précis, nous avons impliqué les enseignants en raison de leur responsabilité dans la conduite du processus d'enseignement-apprentissage. Ils sont censés maîtriser la nouvelle approche et l'appliquer dans leurs salles de classe. Leur apport en qualité de répondants aux questionnaires est donc d'une importance capitale pour juger du niveau de maîtrise de l'approche par les compétences. Leur action est aussi mesurée dans l'étude à travers une confrontation des traces écrites portées par eux dans les cahiers de textes et des notes de cours consignées par les apprenants. Les épreuves par eux conçues sont tout aussi utiles pour la même cause. Il s'agit là d'éléments traducteurs de la nature de la compétence générale développée, donc de l'un des aspects de l'efficacité interne ici mesurée.

Un autre rôle des professeurs dans l'étude est celui de bénéficiaires des actions conduites par les instances de planification et de pilotage de la réforme. Ils bénéficient des formations offertes par le ministère *via* les inspecteurs. Certains ont pu avoir une initiation, minime soit-elle, à la méthodologie récemment introduite au cours de leur passage dans l'une des écoles normales supérieures que compte le pays. Ils sont donc mieux placés pour rendre compte de la nature et de la qualité de ces formations initiales et continues, et donc, de nous informer de l'efficacité interne du nouveau système éducatif sur la base des mesures prises au niveau de la planification des actions entrant dans le processus d'application de l'APC. C'est

alors qu'une partie du questionnaire à eux adressé vise à évaluer leur point de vue au sujet de l'expérience qu'ils ont ou qu'ils sont censés avoir accumulée.

Les enseignants en stage d'imprégnation, outre leur implication pour rendre compte des formations en APC qui leur ont été données, justifient leur entrée dans l'étude par le besoin d'analyser les programmes. En effet, les difficultés observées sur le terrain nous ont poussé à solliciter ce public dans le cadre de l'analyse des programmes de français en vue d'éviter tout risque de biais. Ce public en cours de formation a reçu des enseignements relatifs aux deux aspects sus-évoqués. Aussi, leur nature d'étudiants nous permettait-elle de renforcer leurs capacités d'analyse par des séminaires supplémentaires, puis de bénéficier de leur apport dans l'examen de la programmation.

Les inspecteurs, pour leur part, sont les agents du pilotage des mutations en cours. Ils jouent le double rôle de formateurs et évaluateurs des enseignants sur le terrain. C'est à ce titre que nous les avons inclus dans l'enquête en vue de retracer les mesures prises par l'État pour assurer la maîtrise de la nouvelle démarche et l'effectivité des changements dans les pratiques enseignantes. Nous avons aussi estimé que ceux-ci pourraient, par leurs réponses aux interviews, donner des explications tangibles aux manques observés dans les pratiques enseignantes. Leur point de vue sur les mesures prises par le ministère serait aussi d'une grande valeur.

Enfin, les enseignants du Département de français de l'École normale supérieure de Yaoundé ont été retenus dans notre population cible en vue de donner un aperçu de la nature de la formation en APC des futurs enseignants. Leur position en amont des pratiques de formation devrait leur permettre de garantir tant la formation initiale que continue des enseignants à la maîtrise de la nouvelle approche. Leur implication dans la recherche en didactique et pédagogie doit tout autant leur permettre d'accompagner les actions menées par le ministère. Nous avons donc voulu, par leur implication dans l'enquête, vérifier l'effectivité de cet apport dans les résultats de la réforme.

À défaut de travailler avec tous les individus de ces différents publics, nous avons constitué un échantillon. Celui-ci est de nature aléatoire. Nous avons retenu dans l'enquête des individus sur la base de leur appartenance aux établissements ciblés, mais surtout au critère de leur volonté à participer. Le tableau suivant donne le détail de cette population.

Tableau 9 : Construction de l'échantillon de l'enquête

Nature de la population	Échantillon	Totaux
Enseignants répondant à l'analyse des programmes	200	300
Enseignants répondant au questionnaire	100	
Apprenants des classes de 3 ^{ème}	192	192

Inspecteurs répondant aux entretiens	15	15
Enseignants de l'ENS répondant aux entretiens	08	08
Total		510

À la suite de la construction de l'échantillon, nous allons nous pencher à présent sur l'élaboration des outils. Mais avant, il faudrait présenter les corpus analysés dans cette étude.

3. Description et justification du choix du corpus analysé dans le cadre de l'étude

Nous avons, pour les trois études signalées précédemment, jugé utile de constituer un corpus varié qui inclut les statistiques des taux de réussite au BEPC des quatre dernières années, les copies des programmes d'études, des notes de cours et des cahiers de textes, ainsi que des exemplaires d'épreuves. Le tableau suivant présente en détail les éléments analysés d'après leurs types.

Tableau 10 : Corpus analysé dans le cadre des trois études

Nature du corpus	Quantités
Fiche statistique présentant les taux de réussite au BEPC	1
Programme national de français de la classe de 3 ^{ème}	1
Notes de cours des élèves et cahiers de textes	192
Épreuves toutes rubriques confondues	192

Comme on peut le constater, chaque type de document analysé répond aux besoins de l'un des trois niveaux de l'enquête que nous avons menée. Ainsi, alors que nous avons choisi l'analyse comparative des statistiques des quatre dernières sessions du BEPC pour l'évaluation de l'efficacité interne du point de vue de la promotion scolaire, la lecture des programmes de français des classes de 3^{ème}, elle, sert la mesure de l'efficacité interne à partir des dispositions prises à l'étape de la planification. Les notes de cours et les épreuves éclairent, pour leur part, le bilan de l'efficacité lié à la qualité de la compétence générale développée. Intéressons-nous à présent plus spécifiquement aux outils que nous avons conçus pour collecter les données aux deux niveaux de la population et du corpus.

III. OPÉRATIONNALISATION DES OUTILS

La dernière articulation de la partie porte sur l'opérationnalisation des outils. Autrement dit, l'intérêt du présent point est celui d'exposer la procédure d'exploitation des tests que nous avons présentés dans le tableau synoptique des variables. L'exposition du déroulement de l'enquête contribuera donc à l'atteinte de l'objectif.

Pour rappel, nous avons, dès l'entame du travail, fixé un objectif général. Il s'agissait d'axer l'étude sur l'établissement de l'état des lieux de l'efficacité interne du système éducatif

à partir des résultats aux examens certificatifs et des changements survenus dans l'enseignement-apprentissage du français à l'introduction de l'APC. C'est le lieu de vérifier l'atteinte des objectifs de son adoption à l'issue de la scolarité obligatoire. Un aspect supplémentaire du but est de proposer des compléments d'expertise utiles à la réalisation d'un meilleur niveau d'efficacité interne, notamment en agissant sur la planification et l'enseignement-apprentissage du français.

Nous estimons que la réforme en cours est un projet. Elle engage alors des phases, parmi lesquelles une étape de suivi et évaluation. Celle-ci peut intervenir à mi-parcours pour s'assurer de la bonne marche du projet et de l'ajustement nécessaire de certaines mesures prises. Il est également possible qu'elle soit faite à la fin de la mise en place de l'ensemble des mesures prévues dans le cadre du projet. L'optique étant alors d'envisager la pérennisation du changement effectué et sa rentabilité.

L'évaluation à mi-parcours ou au terme du processus applique alors un ensemble de protocoles jugés appropriés pour mesurer différents aspects du projet. Dans notre cas, précisons que le bilan intervient alors qu'on entre dans la deuxième phase du projet initié. C'est donc un état à mi-parcours pour lequel nous avons estimé judicieux de varier les outils de collecte de données.

Il faudrait aussi relever que les protocoles appliqués à l'étude ont tous été choisis et développés dans l'optique de tester notre hypothèse principale. En guise de rappel, elle s'énonce ainsi qu'il suit : l'évaluation de l'efficacité interne du nouveau système éducatif à la lumière des changes effectués dans l'enseignement-apprentissage du français 1 présente un bilan mitigé qui appelle des ajustements conséquents en guise de perspectives. Trois axes sont donc visés par la recherche : les conclusions au niveau de la promotion scolaire au BEPC, l'analyse et les perspectives à celui de la qualité de la compétence générale développée en français, puis la mesure de l'efficacité et les perspectives liées aux mesures prises dans le cadre de la planification de l'enseignement du français. Les outils appliqués aux phases de notre recherche ont été opérationnalisés en deux étapes. Tout d'abord, nous avons procédé à leur validation, puis à leur application effective.

a) La validation des outils

La validation s'est faite de deux façons selon la nature des protocoles. Nous avons appliqué, dans certains cas, la technique de validation par pré-test. C'est le cas des référentiels d'analyse du programme de 3^{ème} et des épreuves, ainsi que du questionnaire. La validation par l'avis d'un expert, elle, a été appliquée aux guides d'entretien, ainsi qu'à la grille d'analyse des séquences de cours et notes des cahiers de textes.

Pour la validation par pré-test du référentiel d'analyse des programmes, nous avons procédé à une administration restreinte de l'outil. Six analystes l'ont employée pour la lecture du programme sus-évoqué, puis nous avons observé les résultats. Ceux-ci, en ligne avec les objectifs ci-dessus, nous ont permis d'attester de la crédibilité du protocole. Nous avons fait pareil pour le référentiel d'analyse des épreuves. Le questionnaire a été pré-administré auprès de dix individus tirés au hasard. Les résultats, au terme de l'analyse, nous ont permis de faire des ajustements, puis d'aboutir à la version que nous présentons en annexe.

Les autres instruments ont, eux, été remis à quatre enseignants d'université pour analyse. Nous leur avons exposé les thèmes, objectifs, questions de recherche et hypothèses de l'étude. C'est d'après ces paramètres qu'ils ont procédé à un examen des entrées des protocoles. Leurs avis nous ont permis de réviser la formulation de certaines entrées ou d'en rajouter d'autres, à l'effet d'aboutir aux versions des matériels présentés en annexe.

b) L'application des outils

Au terme de la validation de nos outils, nous les avons appliqués à la collecte des données sur le terrain. Elle s'est déroulée en treize mois, du début mai 2018 à la fin juin 2019, période où nous avons exécuté les différents protocoles en commençant par les trois premiers. Les entretiens ont eux aussi été partiellement menés au début de ladite période avant d'être étalés selon la disponibilité des enseignants de l'ENS de Yaoundé et des inspecteurs.

L'administration des questionnaires adressés aux enseignants et la collecte des notes de cours, traces écrites des cahiers de textes et épreuves, elles, se sont déroulées au cours de l'année scolaire 2018-2019. Nous avons, pour les notes de cours, voulu avoir une représentativité de ce qui a été fait pendant chacune des six séquences de l'année qui consacrent la couverture des différents modules du programme. La collecte des épreuves a elle aussi respecté le même principe. C'est pourquoi, nous avons effectué plusieurs déplacements vers les établissements, notamment à la fin de chaque séquence d'enseignement.

Les traces écrites de cours ont été recueillies par *scan*. Nous avons scanné les cahiers des apprenants retenus après comparaison préalable de plusieurs cahiers des classes où nous sommes allés. Compte tenu de la nature vaste des établissements, nous avons choisi des classes spécifiques, tout en ayant soin de varier selon les enseignants. Nous avons donc pris la peine de vérifier que les enseignements des mêmes professeurs n'étaient pas observés, et que les données collectées reflètent au moins la performance de la moitié des enseignants des départements de français visités. Nous avons aussi pris la peine de suivre les mêmes enseignants tout au long de l'année.

Les épreuves, elles aussi, ont été scannées dans leur grande majorité. En fait, nous avons été confronté au problème de l'absence ou de la mauvaise tenue des banques de données censées *stocker* les sujets des évaluations passées. Dans certains cas, nous avons néanmoins pu retrouver des copies de tests dans les cahiers de textes, d'où le besoin de recourir au *scan*.

Notre passage dans les établissements susmentionnés a été facilité par l'attestation de recherche à nous délivrée par la Faculté des sciences de l'éducation. À la présentation de ce document et après exposition des motifs de l'enquête auprès des chefs d'établissements, nous avons été autorisé à travailler avec les censeurs, les enseignants et les élèves. Malgré leur embarras face au sujet, l'APC étant selon eux un objet de confusion générale, plusieurs ont accepté de collaborer à l'étude. C'est par une telle collaboration que nous sommes arrivé aux données qui seront présentées et analysées dans la deuxième partie du travail.

c) Critères d'analyse des données

Les données collectées ont été analysées suivant le type de la recherche. Pour le rappeler, l'étude est empirique et répond du régime mixte. Les données recueillies sont donc de deux types : qualitatives et quantitatives. Le traitement quantitatif s'est fait sur la base de la règle des proportionnalités. Nous avons calculé des proportions en termes de nombre d'avis ou de pourcentages. C'est sur cette base que nous avons tiré nos conclusions.

Les données qualitatives, quant à elles, ont été organisées suivant le contenu des réponses émises. Nous avons donc procédé, dans certains cas, à des confrontations de points de vue exprimés. Ceux-ci ont ensuite été rapportés et commentés.

Les paramètres ainsi dévoilés nous ont permis d'aboutir aux résultats suivants.

B. ÉTAT DES LIEUX DES CHANGEMENTS EFFECTUÉS SUR LES CURRICULA

En vue de procéder à une évaluation assez objective des résultats obtenus, il est judicieux d'entamer le bilan par une présentation des changements apportés à l'enseignement-apprentissage du français à l'aune de l'introduction de l'APC.

I) ANALYSE DES CHANGEMENTS APPORTÉS À L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS À L'INTRODUCTION DE L'APC

L'adoption de l'APC va tout aussi bien avoir une incidence sur les développements de l'enseignement-apprentissage au Cameroun de manière générale et sur le cadre plus particulier du cours de français. Ici, à la suite de plus de cinquante années de PPO, en 2014, on arrive à la généralisation de l'approche par les compétences avec entrée par les situations

de vie (APC/ESV). Qu'est-ce qui change donc concrètement dans l'univers camerounais de l'enseignement des langues ? En plus, quelle serait la portée réelle des changements effectués sur le plan des flux caractérisant le nouveau système éducatif ? Il convient de préciser qu'en raison du souci de parler de la réforme en général, nous parlerons des changements survenus dans le cadre de l'enseignement des langues officielles prises globalement.

1. Présentation des nouveaux programmes

Les nouveaux programmes des langues et littératures françaises et anglaises du premier cycle sont des matériels de planification qui ont été conçus sur le modèle canadien de l'approche située. Ils sont ainsi appelés à donner une illustration claire des orientations à suivre dans le cadre des formations en français et en anglais sous le prisme de l'approche par les compétences avec entrée par les situations de vie (APC/ESV). Des instruments qui présentent des éléments communs qui constituent les traits qui les distinguent des outils précédents sous l'aire de la pédagogie par objectifs.

a. Des points communs des nouveaux programmes

Les similarités des programmes peuvent être envisagées à trois niveaux : le préambule, la terminologie, la structure et les guides (unique matériel d'accompagnement des *curricula*).

i. Le préambule

Les programmes sont introduits par un préambule commun. En marge du décret qui marque l'adoption desdits instruments de planification, la partie reconstruit le cadre dans lequel la réforme des *curricula* s'inscrit.

On observe donc un rappel du lien des matériels avec les objectifs de développement du pays à l'horizon 2035, tels que repris dans MINESEC (2012a : 1) :

En ce début de millénaire, au moment où le Cameroun se fixe le cap de l'émergence à l'horizon 2035, son enseignement secondaire est confronté à de nombreux défis. Il doit notamment : (i) Offrir, dans un contexte marqué par une forte croissance des effectifs du cycle primaire, une formation de qualité à un maximum de jeunes Camerounais ; (ii) Préparer ceux-ci, grâce à des enseignements/apprentissages pertinents, à s'intégrer au monde et à affronter un marché du travail de plus en plus exigeant.

Cette reprise s'inscrit dans le cadre d'une justification du paradigme éducatif choisi, en l'occurrence l'approche par les compétences avec entrée par les situations de vie (APC/ESV). Il a ainsi la mission de concrétiser la vision d'émergence du pays derrière laquelle il s'aligne, vu ses finalités. On observe ici la reprise des objectifs du cadre d'action de Dakar susmentionnés, toute chose qui révèle que l'adoption de l'APC au Cameroun se trouve en aval des recommandations de missions nouvelles à assigner à l'école. Bien plus, on peut y

remarquer l'insistance sur l'objectif de l'éducation pour tous lié aux flux à travers le système éducatif : la nécessité d'accroître les réussites et de donner une chance à chaque Camerounais de ne pas être un exclu social.

La deuxième articulation du préambule est axée sur le dévoilement de la logique novatrice de la réforme. Il s'agit de rompre clairement avec les pratiques transmissives béhavioristes, la logique essentiellement académique du traitement du savoir pour lui-même (dans le cas d'espèce, la langue pour elle-même), et l'abandon d'une logique évaluative axée sur les connaissances pour une seconde visant les compétences. Un fait que rappelle le MINESEC (2012a : 3).

Les nouveaux programmes d'études se veulent porteurs de plusieurs évolutions : • évolution d'une pédagogie frontale et transmissive à une pédagogie d'apprentissage basée sur l'acquisition de compétences permettant de résoudre des situations de vie ; • évolution d'une école coupée de la société à une école permettant de s'insérer dans le tissu socioculturel et économique ; • évolution d'une évaluation des savoirs à une évaluation des compétences nécessaires à un développement durable.

Le préambule montre aussi que cinq domaines sont censés réaliser la logique interdisciplinaire dans laquelle s'inscrit l'apprentissage des langues et littératures françaises et anglaises. Il s'agit des domaines *langues et littératures, sciences et technologies, sciences humaines, développement personnel et arts et cultures nationales* (MINESEC, 2012b : 4). C'est au sein du premier groupe interdisciplinaire que se situe le programme que nous avons retenu.

L'autre objectif du préambule est de spécifier le volume horaire hebdomadaire pour chaque matière qui s'élève à dix heures pour les langues et littératures. On y spécifie ensuite les différents centres d'intérêts des *curricula* de langue.

Pour le domaine de la *Vie familiale et sociale*, il s'agit de s'arrêter sur la participation à la vie en famille, le maintien de saines relations professionnelles et l'intégration sociale. Sous le domaine *Vie économique*, il s'agit de la découverte des activités génératrices de revenus, de la découverte du monde du travail, des rôles sociaux, des métiers et des professions, de la confiance en soi, des aspirations personnelles, des talents et du potentiel individuel, puis de la culture et de l'exercice de saines habitudes de consommation.

Le troisième domaine, *Environnement, bien-être et santé*, porte sur la préservation de l'environnement, la recherche d'un meilleur équilibre de vie, ainsi que le choix et l'observation de saines habitudes de vie. Le quatrième, intitulé *Citoyenneté*, porte sur la connaissance des règles de fonctionnement de la société camerounaise et la découverte de ses valeurs et traits culturels. Le cinquième et dernier domaine est titré *Média et Communication*.

Il y est question de la découverte du monde des médias et des technologies de l'information et de la communication. Des centres d'intérêt qui constituent les différents aspects du profil décrit pour le premier cycle. Dans les programmes du MINESEC (2012c : 5-6), le préambule stipule qu'il est attendu de l'apprenant anglophone qu'il puisse :

se présenter et présenter autrui, se situer dans l'espace, donner et exécuter des consignes, exprimer son état et parler de son environnement, s'informer sur l'état des autres, décrire, comparer, narrer à tous les temps (présent, passé, futur), produire un rapport, un compte rendu oral ou écrit, remplir divers formulaires, rédiger des correspondances, suivre et commenter des émissions radio, lire divers textes, se familiariser au langage des TICs et émettre un point de vue.

L'apprentissage des deux langues en référence et leurs littératures s'inscrit dans la réalisation des profils. On constate d'ores et déjà que lesdits profils sont énumérés en termes de capacités langagières, avec un penchant pour l'ancrage culturel et une très faible emphase sur la vie socioprofessionnel. Nous y revenons plus bas dans l'analyse du programme de français de la classe de troisième. Mais déjà, il faudrait décrire nos programmes dans leur second aspect commun, la terminologie.

ii. La terminologie des programmes

Les programmes partagent aussi la terminologie supposée liée à la nouvelle approche. On y voit un ensemble de termes qui marquent l'organisation des contenus présentés. Ledit vocabulaire est visiblement en rapport avec le paradigme éducatif que nous avons déjà nommé. Il est destiné à jouer une fonction de démarcation, dévoilant le détachement de la PPO et le rattachement à la logique des compétences dites acquises. Il s'agit des expressions suivantes : *cadre de contextualisation (contextualisation framework)*, *agir compétent (competence indicators)*, *ressource (resources)*, *familles de situations (family of situations)*, *exemples de situations (examples of real-life)*, *catégories d'actions (categories of actions)*, *exemples d'actions (examples of actions)*, *savoirs essentiels (essential knowledge)*, *attitudes (attitudes)* et *autres ressources (other sources)*.

Le cadre de contextualisation désigne un grand ensemble qui regroupe les familles de situations et les exemples de situations. Il s'agit logiquement, par les trois termes, de rappeler le contexte social culturel ou professionnel dans lequel se situe l'activité scolaire à mener. Les familles de situations sont, elles, des ensembles de situations supposées être liées par leur ancrage dans un domaine de vie. Les situations de vie sont, quant à elles, plus restreintes, ciblant des cadres d'actions plus spécifiques.

L'agir compétent, pour sa part, regroupe les catégories d'actions et les exemples d'actions. On y retrouve des éléments d'actes de parole spécifiés en termes d'oral et d'écrit.

Sous les ressources, on observe un *listing* de savoirs essentiels linguistiques ou littéraires. Ils touchent la grammaire, le vocabulaire, la conjugaison, l'orthographe, l'expression orale, la lecture, l'expression écrite, l'analyse des outils de la langue et la réception écrite.

Les attitudes, elles, tournent autour d'*items* telles le sens de l'observation, la curiosité, l'organisation, l'attention, l'application, le discernement, la créativité, le sens de l'écoute et l'esprit d'équipe. Les autres ressources, pour leur part, portent des mentions telles : ressources socioculturelles - us et coutumes, interaction sociale ; ressources matérielles - panneaux, affiches ; types de textes - descriptifs ou narratifs, dialogues ; moyens modernes de communication - diapositives, internet, *power point*.

Il faudrait cependant relever dans la nomenclature et l'organisation qu'elle suppose que contrairement aux programmes d'enseignement-apprentissage du français, les *curricula* des langue et littérature anglaises considèrent les savoirs essentiels comme constituant l'agir compétent. Un fait qui serait en rapport étroit avec la conception que l'APC actuellement en cours d'application au Cameroun, prône la compétence de communication, d'où la logique de nomination des situations, actions et exemples d'actions suivant l'ancrage linguistique.

Sans vouloir contester l'idée de restriction au cadre linguistique, nous souhaitons déjà noter le versant trop académico-linguistique des matériels qui aurait certainement une incidence sur la manière d'enseigner. Il s'agit notamment du fait de rester attaché aux pratiques qui marquent l'apprentissage de la langue pour elle-même, sans réel effort de contextualisation, même si ladite contextualisation constitue un motif et un moyen expressément nommé dans les programmes en lien avec la logique des compétences. Nous y revenons donc plus bas. Pour l'instant, nous allons nous arrêter sur la structure des programmes.

iii. La structure

Les programmes de langue en général présentent tous des contenus sous forme tabulaire. Les entrées des différents tableaux (selon le nombre des modules de chaque programme) portent les mentions de la nomenclature sus-évoquée. Pour chaque discipline (français 1 et 2, anglais 1 et 2, puis littérature en anglais), on observe un double mouvement de reprise et de gradation. Les contenus présentés pour chaque sous-cycle (d'observation et d'orientation) restent profondément les mêmes. Ainsi dit, de la sixième en cinquième, on a sensiblement les mêmes modules et contenus spécifiques, d'où la reprise ou poursuite du travail fait en sixième au niveau suivant. Puis, du sous-cycle d'observation au suivant, on peut noter la conservation des mêmes modules, mais avec une reprise-gradation des contenus

spécifiques. Autrement dit, ces derniers restent les mêmes, tout en présentant des approfondissements.

Le contenu en littérature de langue anglaise observe le même mouvement. Seulement, les textes sont variés de manière à donner une expérience diversiforme de lecture aux apprenants. Observons que les programmes de français 2 ne prescrivent aucun texte de littérature (exception faite des classes bilingues spéciales). Pour les classes classiques, ledit aspect de l'apprentissage de la langue doit alors se faire à partir d'extraits de textes littéraires ou de corpus que l'enseignant ou les concepteurs des manuels scolaires devraient sélectionner ou élaborer et mettre à la disposition des apprenants.

iv. Les guides

Comme nous l'avons dit, les guides constituent l'unique matériel d'accompagnement des programmes. Ils en font le commentaire dans l'optique de leur donner plus de lisibilité et de favoriser leur parfaite opérationnalisation (Ministère des enseignements secondaires, 2014d, 2014e, 2014f ; Ministry of Secondary Education, 2014e, 2014f, 2014g, 2014h). Les guides reviennent donc sur la méthodologie devant actualiser les programmes dans ses différents aspects, notamment aux niveaux de l'enseignement-apprentissage et de l'évaluation.

De manière concrète, les guides tablent sur les principes méthodologiques de l'enseignement de l'oral, de l'écrit, de la grammaire, du vocabulaire, de la conjugaison, de l'orthographe et de la lecture. La rubrication de l'apprentissage est donc scrupuleusement respectée, avec dans quelques cas des démarches pédagogiques différentes selon le contenu à enseigner. Aucune mention n'est faite de l'organisation décloisonnée des apprentissages en langue.

Les prescrits en évaluation suivent la même formulation, d'où la pratique d'une vérification des apprentissages en deux temps : d'abord le test des notions en langue, ensuite l'examen des capacités. Différents types d'exercices d'évaluation sont alors recommandés selon l'objectif de l'évaluation : exercices à trous, de transformation, de substitution, de repérage, de correspondances (*matching exercise*), de reconstitution, de transposition, questions à choix multiples, construction de phrases, réponses à un questionnaire, comptes-rendus, rédaction, traduction, analyse des personnages (précisément en étude de textes)...

Les généralités sus-évoquées n'excluent pas des spécificités. Il convient donc d'évoquer les points de divergence desdits matériels sous le titre qui va suivre.

b. Les nouveaux programmes dans leurs spécificités : le cas des programmes de français langue seconde de la classe de troisième

Le français langue seconde compte en tout quatre programmes qui couvrent les deux sous-cycles d'observation et d'orientation. Comme les autres, les *curricula* de troisième sont bâtis sur les cinq domaines que nous avons évoqué plus haut. Lesdits domaines se déclinent en cinq modules qui, en retour, s'articulent en familles de situations de vie, ainsi qu'il suit (Ministère des enseignements secondaires, 2014a et 2014b).

Tableau 11 : présentation des articulations des programmes de français première langue

Domaines de vie	Modules	Familles de situations
Vie familiale et sociale	La vie quotidienne	Utilisation de la lecture, de l'écriture et de l'oral pour satisfaire les besoins de la vie courante dans le cadre de : - la participation à la vie familiale ; - le maintien de saines relation professionnelles – l'intégration sociale.
Environnement, bien-être et santé	Bien être et santé	Utilisation de la lecture, de l'écriture et de l'oral pour satisfaire les besoins environnementaux, de santé et de bien-être dans les cadres suivants : - la préservation de l'environnement ; - la recherche d'un meilleur équilibre de vie ; - le choix et l'observation de saines habitudes de vie.
Citoyenneté	Citoyenneté	Utilisation de la lecture, de l'écriture et de l'oral pour satisfaire les besoins dans les cadres suivants : - la connaissance des règles de fonctionnement de la société camerounaise ; - la découverte des valeurs et traits culturels de la société camerounaise.
Vie économique	Vie économique	Utilisation de la lecture, de l'écriture et de l'oral pour satisfaire les besoins de la vie économique dans les cadres suivants : - la découverte des activités génératrices de revenu ; - la découverte du monde du travail, des rôles sociaux, des métiers et des professions ; - la confiance en soi, de ses aspirations, de ses talents, de son potentiel ; - l'exercice de saines habitudes de consommation.
Medias et communication	Medias et communication	Utilisation de la lecture, de l'écriture ou de l'oral pour traiter les situations liées aux médias et à la communication dans les aspects suivants : - la découverte du monde des médias ; - la découverte des technologies de l'information et de la communication.

Les domaines de vie, modules et familles de situations visent clairement différents aspects de la vie sociale avec un accent mis sur l'utilisation de la langue dans lesdits contextes de vie. On note pourtant qu'un module sur cinq désigne ouvertement l'aspect économique (et le monde du travail). Il s'agit de la séquence consacrée à la vie économique. Le même déséquilibre s'observe dans les programmes précédents.

Relevons aussi que le matériel précise le profil de fin du premier cycle à réaliser chez les apprenants de français. Il s'articule ainsi qu'il suit :

- Réception écrite et orale : Lire de façon autonome, différents types de textes relatifs aux domaines de vie définis dans les programmes ; -
- Écouter et comprendre diverses productions liées aux mêmes domaines

de vie. Production orale et écrite : produire divers types de textes de longueur moyenne relatifs à ces domaines de vie. Outils de langue : utiliser à bon escient les différents outils de langue pour produire et lire les types de textes relevant de ce niveau d'étude (MINESECb, 2014 : 9-10).

La réalisation dudit profil passe par la pratique d'un ensemble d'activités dont la plupart existaient déjà dans le système éducatif. Il convient donc de les rappeler.

2. Présentation des exercices de la classe de langue

La tendance généralement observée dans le cadre des activités de la classe de français reste la conservation de nombreuses activités de classe préexistantes. Seules quelques légers amendements caractérisent, au premier comme au second cycle, le changement. Nous allons donc rappeler la nouvelle configuration des activités d'apprentissage du français au premier cycle, le cas de la troisième.

- La narration

La narration est l'un des types textuels répertoriés par les théoriciens de la grammaire textuelle. Sa pratique en milieu scolaire s'est souvent faite de manière coupée du cadre social de résolution des problèmes. Les consignes sont alors déconnectées de l'intention de pousser les apprenants à résoudre un problème, contrairement à l'intention manifestée *via* le choix de la nouvelle ontologie de référence. Un exemple de consigne ainsi formulée que nous avons identifié dans les notes de cours recueillies sur le terrain se présente ainsi qu'il suit : *Raconte ton premier jour au collège. Ou encore, Tu as assisté à une scène de ménage. Raconte ce qui s'est passé.*

Il est clair que les sujets de narration ainsi libellés ne demandent pas à l'apprenant de s'inscrire dans un quelconque cadre de résolution de problèmes. La visée première est académique. Il s'agit de faire pratiquer à l'individu les rouages du rappel des événements, en espérant qu'il les maîtrise comme base de la réalisation des mêmes opérations dans la vie.

- La description

La description, telle que pratiquée jusque-là, suit le même train que la narration. Son évocation dans les programmes comme dans les manuels, puis la salle de classe, démontre clairement une volonté d'exploration béate des types fondamentaux de textes. Nul n'est l'intérêt des enseignants de rattacher ce point linguistique aux fins qui guident les actions des individus dans la vie courante. Un fait qui s'observe à travers le sujet suivant :

Fais le portrait d'un homme ou d'une femme qui t'a beaucoup marqué(e).

On peut voir très clairement que le sujet est tout à fait dénué du contexte et ne répond à aucun besoin de résoudre quelque problème social qu'il soit. Évidemment, le seul but en vue reste académique. Il s'agit de faire pratiquer les rouages de la construction mentale et verbale de l'image d'un être observé.

- **La dictée**

À mi-chemin entre l'oral et l'écrit, la dictée, identifiée et quasiment restreinte au premier cycle, est un exercice qui consiste à restituer à l'écrit un texte écouté. Si l'exercice joue avant tout sur l'aptitude de l'individu à écouter, il fait la part belle à l'écriture, notamment l'aptitude à produire un script sans fautes. C'est donc l'aspect structural qui est mis en avant : respect des règles de grammaire et d'orthographe qui se font plus ressentir à l'écrit. Un autre aspect impliqué est le rapport asymétrique qui mine le passage de l'oral à l'écrit.

L'intérêt n'est donc visiblement pas la maîtrise de la communication en tant que telle. Il s'agit, sous le poids du structuralisme, de vérifier la connaissance des structures linguistiques et la maîtrise de la distance qui sépare les deux canaux oral et écrit. L'aspect utilitaire n'est pas immédiat. Pourtant, on ne fait jamais une transcription oral-écrit dans la vie courante sans finalité. Tout rentre toujours dans le cadre de la résolution d'un problème qui se pose dans un contexte de vie courante.

- **L'argumentation**

Elle vise l'exercice de l'esprit critique de l'apprenant. Il s'agit de montrer sa sensibilité aux questions socialement vives. On évoque donc un phénomène social *via* une affirmation et on appelle l'apprenant à réagir, à s'exprimer par écrit.

Observons la consigne suivante :

- Que pensez-vous de l'utilisation du fouet dans le cadre de l'éducation des enfants en milieu scolaire et dans les ménages ? Justifiez votre point de vue à partir d'exemples tirés de la vie quotidienne.
- La délinquance juvénile est une préoccupation majeure des sociétés modernes. Après avoir montré les formes que prend le phénomène, vous en donnerez les causes et les conséquences.

On voit très clairement que l'argumentation se veut l'activité d'expression écrite qui fait un panorama des autres types traditionnels de textes (discursif, explicatif ...) qu'on retrouve dans la typologie établie par les travaux de la grammaire textuelle et que l'école s'est jusque-là donné la mission de passer en revue dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de l'écrit. En fait, si l'activité se situe non-loin des processus qui marquent la vie courante,

son exploitation aux fins prioritaires d'exploration de la méthodologie des types textuels sus-évoqués pose problème. Car, en contexte social, il est reconnu qu'on produit un texte discursif ou explicatif toujours lorsqu'on a été poussé par les besoins d'une situation - problème. Un fait qui devrait donc être pris en compte dans la conduite de l'activité, contrairement à la réalité actuelle.

- **La correction orthographique**

La correction orthographique n'échappe pas au même héritage structuraliste. L'activité centrée sur un texte truffé d'incorrections, requiert de l'apprenant des aptitudes à reconnaître et à corriger les fautes. C'est donc un travail essentiellement porté sur le code. L'apprenant doit avoir une bonne maîtrise de l'orthographe, des règles de grammaire et de la conjugaison. Un bagage qui lui permet d'appliquer les bonnes formes aux mots mal orthographiés.

Le travail fait en correction orthographique constitue l'aspect linguistique de toute activité de production de textes. Son réinvestissement pourrait donc se faire dans tous les domaines de la vie à titre personnel, dès lors qu'il s'agit de produire un texte. Ainsi, bien que sa formulation et sa pratique se fassent en dehors de tout contexte de résolution de problèmes de vie courante ou professionnelle, il existe une possibilité de lier l'activité à l'orientation donnée par l'APC.

Exemple de sujet de correction orthographique : le texte suivant contient 20 fautes. Identifie-les, souligne les sections où elles apparaissent, puis porte les corrections au-dessus de la ligne.

Le père de bilanga, avaient occupé tous les terrains fertiles à proximité du village, en y plantant du cacao donc il avait ramené les jeunes pousses d'un lointain pays de la côte ? Il avait promis à ses frères et cousins que le village de Vémelé déborderait de richesses au bout de quelques années. mais c'est richesses n'avaient profité qu'à lui et à sa famille. Tous ceux qui avaient cédé un bout de terrain dans l'espoir d'avoir un jour leur part du bénéfice qu'allaient procurer la plante miraculeux et l'arbre aussi précieux que l'or qu'était le cacaoyer avaient été trompés dans leur attente. Les cacaoyers avaient vieillis et la situation de Vémelé ne semblait pas devoir s'améliorer (Nanga, 1995).

Observons que les éléments ainsi passés en revue relèvent de l'apprentissage de l'écrit. Or, il existe aussi des systèmes d'enseignement-apprentissage de la lecture en vigueur, bien qu'ils existent depuis la PPO. Il s'agit principalement des lectures suivies et méthodiques, la dernière forme remplaçant la lecture expliquée au premier cycle.

- La lecture méthodique

La lecture méthodique naît en France en 1987 et entre au Cameroun en 1994. Dès son introduction, elle se veut une méthode objective qui permet de construire la signification d'un texte à partir d'outils linguistiques. D'où l'affirmation de (Descotes, 1999 : 14)

Le professeur ne détient plus toute la responsabilité de donner le sens des textes car toute lecture est personnelle et dépend de la flexibilité du lecteur. Il importe donc à l'enseignant de préparer l'élève à développer ses propres capacités afin d'aboutir à un compte rendu de lecture considérable. L'élève sera capable de pratiquer une lecture active et d'accéder au domaine de la critique.

Limitée dès son adoption en contexte éducatif camerounais au second cycle, la lecture méthodique est pratiquée en lien étroit avec le commentaire composé. Elle se veut alors l'étape préalable à la rédaction du commentaire, le cadre de la mise en lien d'un relevé d'outils linguistiques à partir d'un extrait de texte et du sens du texte suggéré par interprétation des éléments recueillis.

Descotes (*op. cit.*) précise que comme le révèle une lecture des documents officiels en contexte français à partir de 1989, à l'origine de la lecture méthodique réside le besoin d'une réflexion profonde. Il faut donc initier les apprenants à une lecture profonde *du monde actuel dans sa diversité et dans son unicité (Ibidem)*. La lecture méthodique se trouve alors investie de la mission de doter l'individu d'un ensemble de clés linguistiques pouvant permettre l'appropriation profonde du monde et des faits sociaux qui le peuplent. Dans le fond, elle n'est donc pas à restreindre à la seule découverte-interprétation des textes littéraires. Plutôt, elle devrait s'étendre à l'analyse rigoureuse d'objets de plus en plus variés. D'où la définition que donne Descotes (1999 : 25) dans l'extrait suivant :

Un appel à la réflexion de l'élève pour formuler des hypothèses de sens (...) qui seront justifiées (confirmées) par le recours à des indices précis, et, si nécessaire, modifiées (corrigées), par confrontation avec celles d'autres élèves ou du professeur à la lumière d'indices nouveaux. La lecture-découverte de l'élève (leurs premières réactions de lectures) est à la base de la construction du sens.

Ainsi, l'auteur présente la lecture méthodique comme un parcours en trois étapes principales que détaillent Lesot (1992) et Sabbah (1992) ainsi qu'il suit :

1. construction d'hypothèses de sens ;
2. justification (confirmation)/modification à base d'exploitation d'outils textuels précis :
 - i. observation (ou repérage) des formes textuelles ;
 - ii. analyse de l'organisation des formes et exploration prudente et rigoureuse des non-dits du texte ;

iii. interprétation (en fonction des indices observés et analysés) ;

3. Enrichissement/remédiations ou synthèse (chez Lesot)

Dans le processus ainsi décrit, l'enseignant et les apprenants se partagent la posture de sujets-lecteurs qui émettent des hypothèses de sens et les vérifient grâce aux outils linguistiques dont les marques textuelles sont relevées lors de la lecture. En elle-même, la lecture méthodique n'est pas une activité tout à fait passive, puisqu'elle implique un recueil progressif d'indices textuels. Cependant, le relevé est loin d'être la finalité. Il faut en plus produire une réponse pour prouver la compréhension du texte.

À la faveur de la réforme éducative par l'APC, la lecture méthodique, jugée moins dogmatique et donc plus démocratique puisque permettant la construction du sens des textes en fonction de la flexibilité de chaque lecteur (voir Descot, *op. cit.*), va remplacer la lecture expliquée au premier cycle (MINESEC, 2014a). Il est alors question d'initier les apprenants à l'aptitude à associer sens et outils linguistiques au cours de l'étude des textes. Il en découle donc qu'en tout, deux systèmes majeurs d'enseignement-apprentissage de la lecture en français se côtoient dans l'ensemble du sous-système francophone, en l'occurrence les lectures méthodique et suivie.

- **La lecture suivie**

Si la lecture méthodique porte sur des extraits généralement tirés des œuvres au programme, la lecture suivie, pour sa part, consiste à favoriser chez l'apprenant l'aptitude à lire une œuvre intégrale. Pareillement, alors que dans la classe, l'exploration de l'œuvre au programme se fait sous la forme de lectures méthodiques de morceaux choisis desdites œuvres, on sous-entend que les apprenants, épris d'engouement pour la découverte de l'intrigue à l'issue des séances de lectures méthodiques, s'emploient à lire entièrement le texte à titre personnel, en suivant un projet de lecture établi de concert avec l'enseignant lors des activités augurales. La reconstitution des événements et de la compréhension des sections du texte lues individuellement est faite à travers des séries de questions de compréhension posées soit oralement ou par écrit aux apprenants.

Ainsi, il faudrait dire que si au premier cycle, la lecture aboutit automatiquement à la réponse aux questions de compréhension et à la maîtrise d'éléments de la langue, le second cycle semble faire la part belle aux activités de production de textes plus formels, le cas du commentaire composé et de la dissertation (surtout littéraire).

Après avoir porté un regard sur les mesures prises dans le cadre de l'application de l'APC, il faudrait à présent nous pencher sur l'analyse des résultats obtenus au BEPC à partir de tels changements.

II) BILAN DE L'EFFICACITÉ INTERNE À LA LUMIÈRE DE L'ANALYSE COMPARATIVE DES RÉSULTATS AU BEPC

Comme nous venons de le dire, pour apprécier la portée des changements décrits *supra*, nous marquons un arrêt sur les résultats obtenus au BEPC à Yaoundé de 2016 à 2019. À la faveur d'une analyse comparative, lesdits chiffres pourraient permettre de décrire la réalité des années antérieures à l'APC et l'état des lieux de la nouvelle ère.

a. Analyse de l'évolution générale des performances à l'issue de l'introduction de l'APC

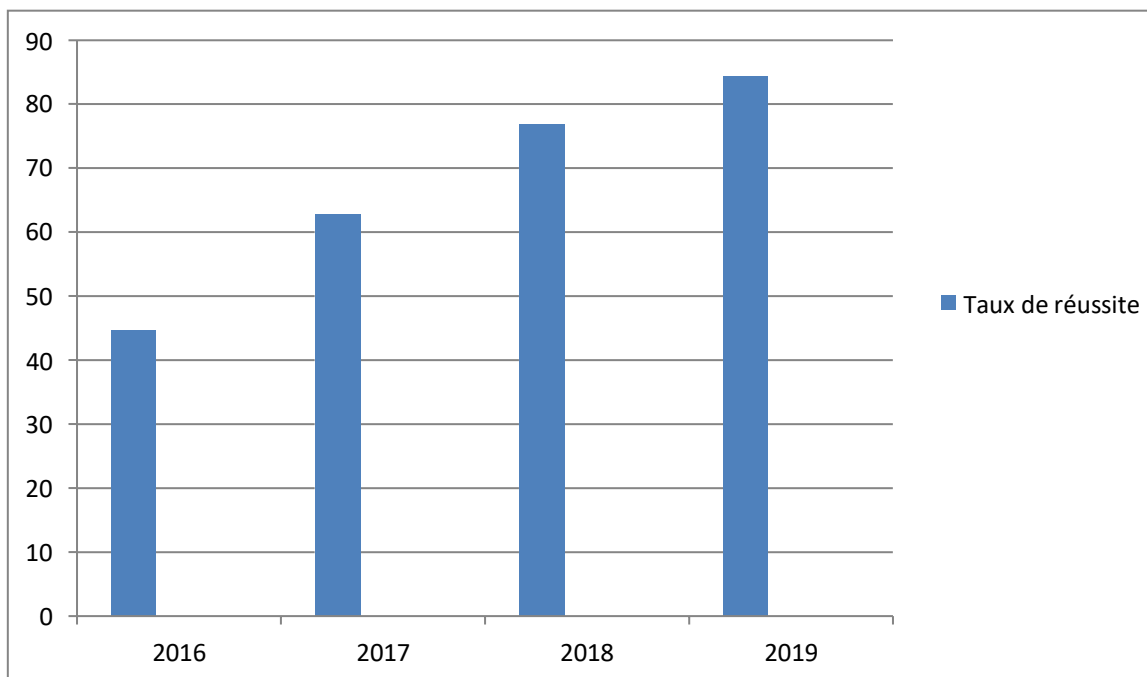
Pour observer l'évolution de la performance générale des apprenants à la faveur de l'introduction de l'approche par les compétences, nous sommes parti des taux de réussite engrangés dans la ville de Yaoundé au cours des années susmentionnées. Bien que nous précisions le nombre d'inscrits, relevons que les taux de réussite sont calculés sur la base du nombre de candidats ayant effectivement concouru.

La visée recherchée est, comme nous l'avons dit, de vérifier l'assertion que l'introduction de nouvelles manières de faire dans le cadre de l'approche par les compétences a eu pour effet d'entraîner une hausse du taux de réussite qui traduit des flux plus importants garantis désormais par le système scolaire. Pour savoir si la supposition se confirme, observons les informations du tableau suivant qui donnent un aperçu de l'évolution sus-évoquée dans l'ensemble.

Tableau 12 : observation des flux induits par la nouvelle approche

Années	Inscrits	Présents	Admis	Pourcentage
2019	33 829	33 228	28 074	84,49 %
2018	12 177	11 951	9 187	76,87 %
2017	38 279	37 341	23 476	62,87 %
2016	23 366	22 874	10 232	44,73 %

Sources : DECC (2017 ; 2018 ; 2019 ; 2020)



Notons d'entrée de jeu que les chiffres des sessions 2016 et 2017 présentent la situation des flux garantis par le système éducatif pendant les deux dernières années d'application de la pédagogie par objectifs (PPO). Les deux autres années représentent les résultats obtenus à la mise en place de l'APC.

Suivant les informations du tableau, on peut voir qu'au passage de la PPO à l'APC (voir 2018 et 2019), on arrive à enregistrer une évolution remarquable et constante des flux. Autrement dit, il y a une progression palpable des taux de réussite dès la première année d'institutionnalisation de l'APC. On voit aussi qu'à la deuxième année, on va encore plus loin en obtenant un score encore plus élevé. Toute chose qui permet une appréciation plutôt positive de la réforme.

En effet, dans la ville de Yaoundé, on est parti d'un peu plus de 40 % en 2016 pour un taux de réussite de près du double à l'autre bout de l'intervalle choisi. Si le Département du Mfoundi se hisse de loin au-dessus de la moyenne nationale de 40,96 % en 2017 (DECC, 2018), il est à constater que les chiffres de la circonscription administrative présentent une courbe plutôt inverse de la tendance nationale. Autrement dit, au lieu de la baisse générale observée sur le plan national, la ville de Yaoundé marque une hausse de plus de 18 % par rapport à l'année précédente.

La courbe ascendante se prolonge avec l'entrée de l'APC en 2018. La progression est alors de 14 %, un chiffre tout à fait éloquent qui est à l'image de la performance nationale de plus de 60 % (DECC, 2019). On arrive à conclure, grâce aux résultats examinés, que la

différence apportée par les nouvelles mesures ne tarde pas à se préciser, même si les changements sont encore incomplets, voire superficiels en certains aspects.

L'augmentation de 2018 se confirme en 2019 avec la réalisation de plus du double des réussites de l'année 2016, soit un accroissement de 39,76 % par rapport à 2016, 21,62 % comparativement à 2017 et 7,62 % de plus qu'en 2018. Notons que même si de 2018 à 2019 l'augmentation n'est pas forte, le pourcentage comparé aux années PPO montre bien toute la différence obtenue avec la mise en place de l'approche par les compétences. Quelles conclusions générales tirer donc au regard des constats faits à la lecture des données présentées *supra* ?

Parlant des notes à tirer des observations précédentes, disons que l'évolution des taux de réussite révèle bien que le BEPC version APC a eu pour effet, depuis 2018, de libérer une vague d'apprenants recalés, les uns pendant plusieurs années, pour cause de leur incapacité à passer avec succès ledit examen. Le document précité pose, par ailleurs, que pour le BEPC ordinaire, on peut, en 2018, noter une diminution importante du nombre de candidats à Yaoundé : on est par exemple descendu de 37 341 candidats en 2017 à 11 951 en 2018 avant de remonter à 33 228 en 2019 (hausse qui, visiblement, ne saurait se rapporter aux échecs des années antérieures).

Il en découle que l'introduction de la nouvelle approche a le mérite de favoriser un système plus équitable où les apprenants ont la chance d'effectuer de meilleurs scores et de passer avec succès d'un cycle à l'autre. De plus, on peut voir qu'avec le fort taux de réussite, même les apprenants qui, avec la PPO, n'avaient pas pu avoir l'opportunité de valider le premier cycle et qui le reprenaient, ont été capables de s'adapter assez facilement et rapidement au point de faire une performance plutôt meilleure. Pour dire qu'avec l'APC, on aurait mis en place un dispositif plus favorable aux adaptations que ne l'a été la pédagogie par objectifs. Un aspect qui expliquerait, à la lumière des taux généraux, pourquoi avec la nouvelle approche, même les apprenants qui n'avaient pas eu l'opportunité d'expérimenter l'APC au cours des niveaux précédents ont pu s'en sortir avec des résultats positifs.

On pourrait aussi déjà conclure au fait qu'avec l'approche par les compétences, certaines épreuves au moins ont été restructurées. Le changement de structure implique, dans certains cas, des grilles mises à la disposition des apprenants pour orienter leurs travaux. C'est sans oublier les consignes détaillées et plus claires des épreuves mises sous la forme de situations problèmes. Bref, l'ensemble desdits changements pourrait aussi expliquer un tel passage en force.

Pour le souligner, les éléments que nous venons d'énoncer constituent la base d'une appréciation plutôt positive de l'efficacité interne du système éducatif, ne serait-ce que du point de vue global. On peut en retenir que l'APC permet évidemment des flux importants en constante évolution. Pourtant, les chiffres généraux précédents posent un nouveau besoin. En effet, il reste à savoir si une telle efficacité se confirme à l'épreuve de l'analyse des performances par matière, le cas du français et de sa relation avec une autre discipline ayant la langue pour moyen de transmission. Le fait étant que les chiffres généraux peuvent cacher des réalités plutôt négatives qui seraient de conséquence pour le bilan que nous tentons d'établir. C'est d'ailleurs tout l'enjeu de la seconde portion de l'évaluation des résultats qui va suivre.

b. Analyse de la performance par matière des apprenants au BEPC : le cas du français en relation avec les mathématiques

Pour un examen approfondi de la situation de l'efficacité interne de l'enseignement-apprentissage du français, nous nous sommes penché sur les résultats par matière. Au premier chef, notre attention s'est portée sur les chiffres enregistrés pour les différentes sous-disciplines du français. Il s'agit notamment de la dictée ou correction orthographique, de l'étude de textes et de la composition française (ou expression écrite).

La visée du présent point est de voir si l'augmentation générale relevée précédemment ne cache pas des faits plus intéressants qui pourraient apporter une autre coloration au bilan que nous établissons. Pour le dire plus simplement, les données détaillées par matière sont à même de conforter les avancées faites, mais aussi de confirmer ou infirmer les explications avancées pour l'impact du changement de la structuration de certaines épreuves sur la performance des apprenants.

Elles peuvent aussi s'avérer utiles au cas où elles présenteraient des faiblesses qui seraient en même d'orchestrer la portée d'un autre regard sur l'efficacité du système éducatif en montrant des problèmes qu'il faudrait combler pour de meilleurs résultats.

À ce titre, nous avons reconstitué les taux de réussite des quatre années précédemment mentionnées en français et en mathématiques. Nous faisons le choix de procéder à une analyse qui s'arrête avant tout sur les données du français.

1. Analyse des taux de réussite par sous-disciplines du français

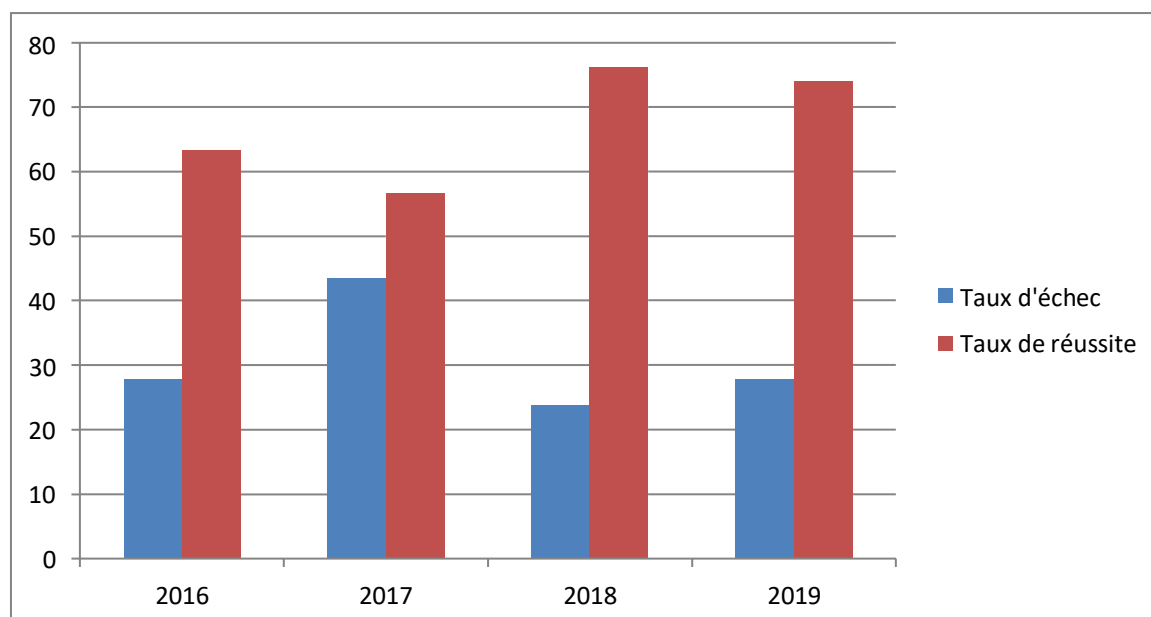
Le français compte trois sous-disciplines enseignées dès la classe de sixième, puis évaluées au BEPC, soit jusqu'à la fin du premier cycle. Des trois rubriques, la première qui a retenu notre attention est la composition française.

- **Examen des résultats en composition française**

Évaluée pour un coefficient de 2, ses résultats semblent montrer la place importante qu'elle a dans la performance générale au BEPC et son poids sur les performances générales en français. Pour mieux observer le fait que nous soulignons, il convient de jeter un regard sur les éléments chiffrés tabulés ainsi qu'il suit.

Tableau 13: analyse des taux de réussite en composition française

Inscrits	Désignation	2019	2018	2017	2016
Garçons	Notes <10/20	4 817	1 521	7 839	3 946
	Taux d'échec	32,66	28,66	47,00	39,57
	Notes >10/20	9 930	3 785	8 838	6 024
	Taux de réussite	67,34	71,34	53,00	60,43
	Notes minimales	7,50	8,00	2,50	0,00
	Notes maximales	19,00	17,00	18,00	18,50
	Moyennes	11,99	11,53	10,12	10,31
Filles	Notes <10/20	4 436	1 329	8 366	4 437
	Taux d'échec	24,00	20,00	40,00	34,38
	Notes >10/20	14 045	5 316	12 547	8 467
	Taux de réussite	24,00	20,00	60	65,62
	Notes minimales	8,50	8,00	4,50	1,00
	Notes maximales	19,00	19,50	18,00	18,50
	Moyennes	12,71	12,61	10,42	10,68
Totaux	Notes <10/20	9253	2850	16205	8383
	Taux d'échec	27,85	23,85	43,39	36,65
	Notes >10/20	23975	9101	21385	14491
	Taux de réussite	74,15	76,15	56,61	63,35
	Notes minimales	7,50	8,00	2,50	0,00
	Notes maximales	19,00	19,50	18,00	18,50
	Moyennes	12,35	12,07	10,27	10,50



On peut voir à partir du tableau et graphique que dans la sous-discipline mise en cause, il y a une amélioration générale de la performance qui marque une nette différence entre les ères PPO et APC. L'analyse des notes minimales et maximales retient notre attention au sens qu'elle donne encore plus de poids au constat que nous venons de souligner. La preuve, il y a une amélioration sur les notes enregistrées, de sorte qu'on puisse conclure que les apprenants s'expriment de mieux en mieux à l'écrit.

Pour le dire plus clairement, au plan des moyennes minimales, la conséquence est qu'à l'issue du traitement des situations-problèmes, quand elle est faible, la performance en expression écrite reste, pour l'ensemble des candidats, de nature à permettre un nivellement plus facile à partir des matières où ils arrivent à avoir des notes au-dessus de 10/20. Puis, pour les moyennes fortes, on peut se rendre compte qu'il y a une plus grande probabilité que les candidats enregistrent des notes de loin supérieures à 10/20.

Si tel est le cas, la composition française devient une épreuve pivot, puisqu'elle se place au centre des opérations d'équilibrage de par les points engrangés et le coefficient assez important. La rubrique permet alors à de plus en plus de candidats d'y puiser les points avec lesquels ils arrivent à combler les contre-performances réalisées d'abord dans les autres sous-disciplines du français comme nous allons le montrer plus bas, puis dans les autres disciplines du *curriculum*.

Parallèlement, les moyennes des notes enregistrées à l'épreuve de composition française sont parlantes. Alors qu'elles étaient autour de 10/20 avec la PPO, désormais elles dépassent les 12/20, soit une amélioration de près de 2 points qui ne saurait passer inaperçue. Outre le fait déjà relevé que les apprenants rédigent encore mieux et font des scores au-dessus de 10/20 en expression écrite, il y a dans les résultats la preuve supplémentaire que plus de candidats réussissent. C'est toute la portée de la montée observée dans les moyennes de notes présentées dans le tableau.

Enfin, analysons le taux général de réussite pour la rubrique qui, on le voit bien, est marqué par une forte croissance depuis 2018. En fait, alors qu'il fluctuait entre 56 et plus de 60 % à l'ère de la PPO, on le voit désormais fixé à plus de 70 %. Pour dire qu'effectivement, plus de candidats réussissent l'épreuve d'expression écrite. Et inversement, ils sont dorénavant plus nombreux qui échouent avec des notes très proches de la moyenne (entre 8 et 9/20).

On pourrait donc s'interroger sur les explications d'une telle performance des apprenants en composition française. Pour la comprendre, d'abord, il faudrait porter les regards sur la différence qui marque désormais l'épreuve d'expression écrite par rapport à ce

qui avait cours à l'ère de la PPO. On évalue dorénavant à l'aide de situations complexes, surtout au BEPC. En d'autres termes, bien que lors des séquences d'enseignement-apprentissage plusieurs enseignants continuent d'appliquer l'ancienne formulation des consignes de composition française, il y a, dès 2018, une nouvelle tradition dans la rubrique au BEPC, notamment la formulation de tâches replacées sous des situations complexes.

C'est l'occasion d'observer toute la portée d'une telle mesure que nous devons à l'APC. Les situations-problèmes, comme nous l'avons déjà dit, semblent plus favorables à de meilleures performances pour plusieurs raisons.

- Contrairement à la formulation classique, elles sont plus élaborées, un fait qui suppose que l'on donne plus d'information, plus de détails utiles à la réalisation des tâches par le candidat.
- La situation pose un problème situé dans un contexte qui fait plus sens chez l'apprenant, à l'inverse des sujets classiques généralement coupés de tout contexte et qui attendent du candidat qu'il situe lui-même son récit dans un cadre, chose qui n'est pas toujours évidente.
- La spécification des tâches à réaliser dans un travail complet formant un tout cohérent et la communication de critères du produit attendu sont aussi un atout qui explique pourquoi les apprenants feraient mieux dans des situations-problèmes par rapport aux sujets classiques. Car, s'ils savent mieux les attentes formulées à leur égard, il est plus probable qu'ils agissent dans la direction souhaitée.
- Le même apport est garanti par la communication de la grille de notation qui rappelle aux candidats comment leur travail sera évalué. Grâce à la grille, les apprenants arrivent désormais à se prêter mieux à l'édition de leur travail, leur conscience étant éveillée par la volonté d'enregistrer le plus de points possibles en respectant les consignes données.

On pourrait donc conclure que les résultats sus-exposés montrent qu'on arriverait à de bien meilleurs résultats si les recommandations des théoriciens de l'approche par les compétences étaient appliquées dans une réforme plus complète. Pour comprendre tout le sens de la supposition que nous venons de faire, la suite du travail va marquer un arrêt sur les taux de réussite enregistrés à la faveur de l'évaluation de l'orthographe. Notons dès l'entame qu'il s'agit d'un aspect de la langue qui est évalué alternativement par une épreuve de dictée ou par un sujet de correction orthographique. Pour rappel, nous avons présenté chacune des activités plus avant.

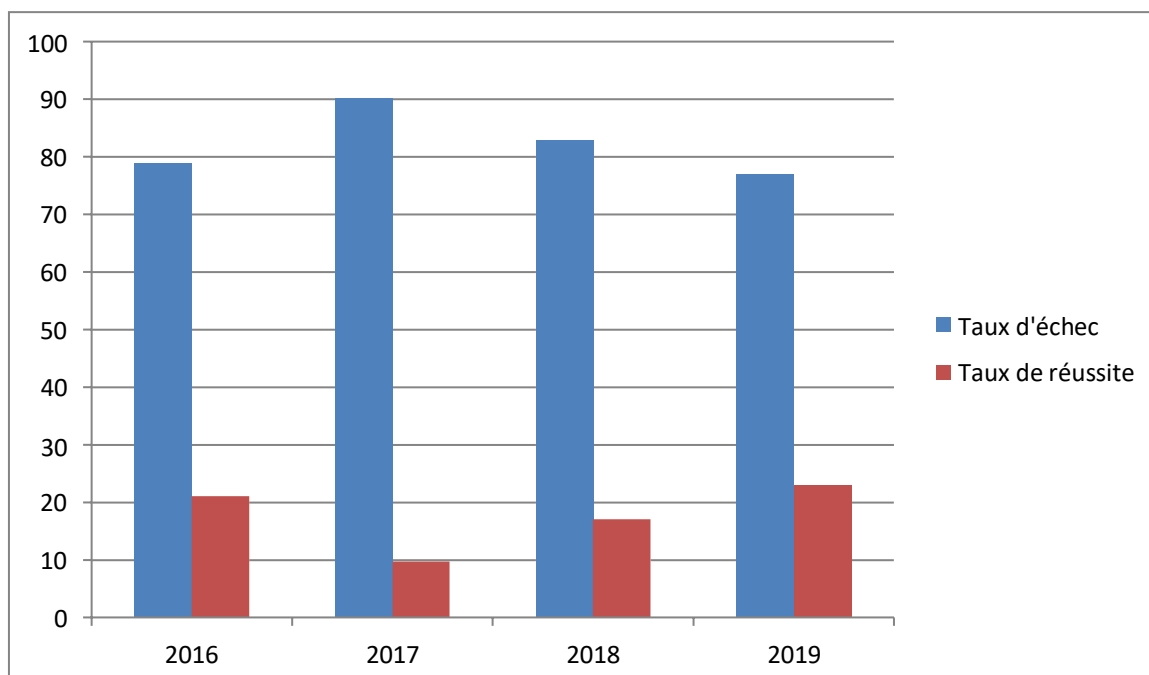
- **Examen des performances en dictée/correction orthographique**

L'analyse des performances en dictée et correction orthographique se fera à l'image de l'évaluation des performances en composition française. Nous allons d'abord présenter les résultats obtenus dans un tableau avant de procéder aux commentaires, puis de tirer des conclusions qui s'imposent.

Tableau 14 : analyse des performances en dictée et correction orthographique

Inscrits	Désignation	2019	2018	2017	2016
Garçons	Notes <10/20	11 300	4 437	15 232	7 701
	Taux d'échec	76,62	83,62	91,33	77,24
	Notes >10/20	3 447	869	1 445	2 269
	Taux de réussite	23,38	16,38	8,67	22,76
	Note minimale	0,00	0,00	0,00	0,00
	Note maximale	19,00	18,00	17,00	17,00
	Moyenne	10,93	7,96	4,89	4,77
Filles	Notes <10/20	14 297	5 473	18 477	10 343
	Taux d'échec	77,36	84,36	88,35	80,15
	Notes >10/20	4 184	1 172	2 436	2 561
	Taux de réussite	22,64	15,64	11,65	19,85
	Note minimale	0,00	0,00	0,00	0,00
	Note maximale	19,00	19,00	15,00	16,00
	Moyenne	10,53	10,30	5,54	5,23
Total	Notes <10/20	25597	9910	33709	18 044
	Taux d'échec	77,03	82,92	90,27	78,88
	Notes >10/20	7631	2041	3881	4830
	Taux de réussite	22,97	17,08	9,73	21,12
	Note minimale	0,00	0,00	0,00	0,00
	Note maximale	19,00	19,00	17,00	20,00
	Moyenne	10,73	9,13	5,26	5,00

Source : DECC (2017 ; 2018 ; 2019 ; 2020)



D'entrée de jeu, remarquons que la performance générale en orthographe reste faible et à l'opposé de la composition française. Toutefois, quand on essaye de l'analyser dans le seul cadre de la sous-discipline au fil des ans, on note également une amélioration non-négligeable.

En effet, sur le plan des notes minimales, la relative stagnation se fait ressentir puisque même au passage à l'APC, on continue d'enregistrer des contre-performances allant jusqu'à des scores nuls. Le fait prouve que le niveau de difficulté de la nouvelle manière d'évaluer, en l'occurrence la correction orthographique, reste sensiblement égal à la dictée. Les apprenants continuent de faire face à des contraintes presque égales.

Pourtant, c'est avec les notes maximales que la différence commence à se préciser entre APC et PPO. Alors qu'à la dernière année de la PPO on enregistrait un net recul, l'évaluation des années APC semble être plus favorable à une remontée qui se confirme par une stabilité des plus fortes notes. On arrive ainsi à la conclusion que la correction orthographique, puisqu'il s'agit du choix fait pour les deux premières années de l'APC au BEPC, est plus encline à favoriser des scores élevés que ne l'est la dictée, activité sujette à la fluctuation en raison des facteurs plus importants qui interviennent dans son effectuation.

Les moyennes sont aussi parlantes, puisqu'on voit très clairement une avancée sur les moyennes générales enregistrées de 2016 à 2019. Alors qu'on était autour des 5/20 au cours des deux dernières années de la PPO, on passe pratiquement au double avec l'APC. L'ascension traduit alors, de toute évidence, l'amélioration des notes obtenues. On aurait en fait plus de candidats avec des scores de 10/20 ou plus, fait qui serait en relation avec les aménagements apportés à l'évaluation de l'orthographe.

Parlant desdits changements, il faudrait rappeler que désormais, le jury de l'examen a le choix entre l'administration d'une épreuve de dictée et la correction orthographique. Même si les deux activités évaluent l'aptitude des apprenants à produire des textes sans fautes en apportant des corrections à un corpus dicté ou qui leur est soumis sous forme de tapuscrit, elles diffèrent au sens que la dictée appelle des capacités supplémentaires par rapport à la correction orthographique et, il faut le reconnaître, induit un état psychologique et des aléas plus défavorables aux bonnes performances. Nous y revenons plus bas.

Enfin, les taux de réussite généraux ajoutent au progrès déjà souligné. Bien qu'au cours des quatre années le taux de réussite soit resté généralement très bas, on peut remarquer que le nombre de réussites semble plus stable avec l'APC. Pour les deux dernières sessions du BEPC-PPO, on note une régression et un trop grand écart lié à l'activité de dictée. C'est à la faveur de l'introduction de la correction orthographique qu'on effectue une remontée qui se veut d'ailleurs plus haute en 2019.

Couplé aux moyennes générales, un tel taux de réussite révèle, pour la performance, que même si bien de candidats ont enregistré des scores en deçà de 10/20, les notes restent pour la plupart proches de la moyenne, de sorte qu'il soit possible de les combler plus facilement. On pourrait alors se demander quelle conclusion tirer, de manière générale, au sujet de l'état établi.

D'entrée de jeu, relevons qu'un double constat s'en dégage : d'une part, il y a évidemment amélioration des notes d'évaluation de l'orthographe. Aussi l'avancée indique-t-elle le primat des dispositions prises dans le cadre de l'APC sur les pratiques liées à la PPO. D'autre part, on s'aperçoit que le changement positif n'est pas profond, puisque les taux de réussite restent généralement fortement en-dessous de la moyenne.

Qu'on le prenne sous l'angle de l'amélioration ou dans la perspective de la faiblesse des taux sus-évoqués, il faudrait qu'on puisse apporter des explications à un tel état de choses. Et en l'effet, on pourrait retenir, comme nous l'avons dit tantôt, que la différence du choix des épreuves, la dictée dans les évaluations PPO et la correction orthographique en 2018 et 2019, est de nature à rendre compte de la disparité constatée. La correction orthographique donne droit à des notes bien meilleures par rapport à la dictée qui semble être plus demandant en capacités mobilisées, plus sujette à des aléas tels la manière d'articuler du lecteur et les éventuelles difficultés que les apprenants pourraient avoir à l'écoute. Il faudrait y associer le fait que la dictée est plus effrayante puisqu'elle suscite chez les apprenants un sentiment de dépit que lui vaut sa réputation. On pourrait croire (puisque'il faudrait encore le vérifier) que certains candidats ont d'ailleurs le sentiment que quels que soient les efforts qu'ils puissent produire, ils n'arriveront jamais à faire moins de fautes. Des impressions qui seraient à l'inverse de la correction orthographique où ils semblent se sentir plus rassurés par le texte qui reste au moins à 80 % correcte. En plus, le temps qu'ils ont leur permet de mener les opérations mentales qu'il faut pour arriver à reconnaître les mots faux et à les corriger.

Par ailleurs, il paraît bien plus difficile de se tromper sur l'orthographe d'un mot bien orthographié qu'il n'est possible de douter d'un mot qu'on a écouté sans avoir la possibilité de demander à l'évaluateur de le répéter, ni le temps de tenter une reconstitution de l'expression en question. Même s'il arrive souvent que les candidats prennent des mots justes pour faux, la proportion de telles fautes reste bien faible de manière à confirmer la supposition suivante : le fait de présenter 80 % de mots correctes à l'apprenant en le lui faisant savoir a pour effet de le rassurer et d'améliorer ses chances de ne pas se tromper sur l'orthographe des mots corrects, puisqu'il a souvent vus et utilisés la plupart d'entre eux. Toutes choses qui rendraient compte de l'avance constatée avec la correction orthographique par opposition aux notes en dictée.

Toutefois, les deux exercices se situeraient, comme nous l'avons dit, à des niveaux de difficulté sensiblement égaux dans la mesure où tous appellent les capacités d'éditeur de l'apprenant. Ils restent tous fortement liés au rappel des connaissances antérieures en langue et leurs structures restent fidèles à une logique contraire à la contextualisation que garantissent les situations-problèmes. Autrement dit, on est en droit de penser que si l'une comme l'autre était restructurée et replacée dans le cadre de la résolution de problèmes qui font sens pour les apprenants (à l'image des changements apportés à l'épreuve de composition française), on pourrait inverser la courbe des performances des candidats en orthographe. Nous donnerons des exemples de reformulation de consignes impliquant la dictée et la correction orthographique au deuxième chapitre de la troisième partie. Pour l'instant, penchons-nous sur l'analyse des résultats en étude de textes.

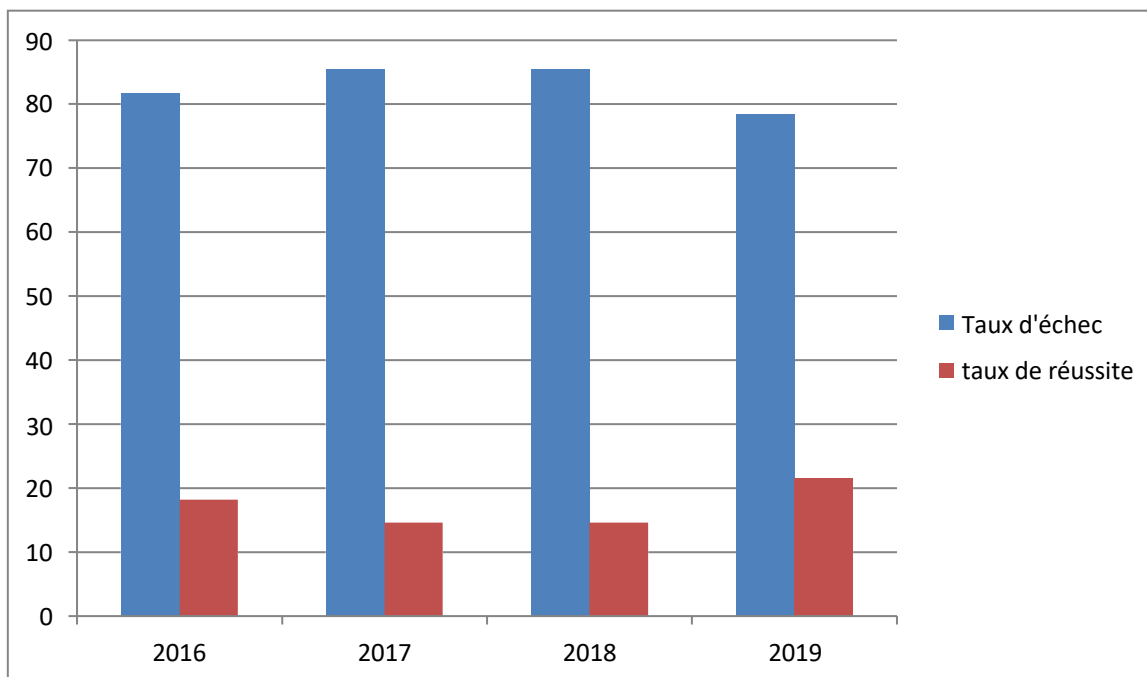
- Examen des performances en étude de textes

La troisième rubrique de l'évaluation du français qui a retenu notre attention est l'étude de textes. En l'effet, nous avons voulu avoir une idée réelle de la qualité du travail fait par les apprenants suite aux changements apportés à la manière d'enseigner la lecture avec l'APC. Comme dans les autres cas, pour évaluer l'aspect, nous avons procédé à la récapitulation des résultats engrangés au cours des quatre années susmentionnées. Toute chose qui nous a conduit au tableau qui suit.

Tableau 15 : analyse des performances en étude de textes

	Désignation	2019	2018	2017	2016
Garçons	Notes <10/20	11 746	4 598	14 121	7 772
	Taux d'échec	79,65	86,65	84,67	77,95
	Notes >10/20	3 001	708	2 556	2 198
	Taux de réussite	20,35	13,35	15,33	22,05
	Note minimale	1,00	1,00	0,00	0,00
	Note maximale	19,00	19,00	15,00	17,00
	Moyenne	11,00	11,00	6,42	6,33
Filles	Notes <10/20	14 312	5 612	17 787	10 924
	Taux d'échec	77,44	84,44	85,05	84,66
	Notes >10/20	4 169	1 033	3 126	1 980
	Taux de réussite	22,56	15,56	14,95	15,34
	Note minimale	1,00	1,00	0,00	0,00
	Note maximale	18,5	19,00	15,00	16,00
	Moyenne	13,12	12,14	6,26	6,49
Total	Notes <10/20	26058	10210	31908	18696
	Taux d'échec	78,42	85,43	85,45	81,73
	Notes >10/20	7170	1741	5682	4178
	Taux de réussite	21,58	14,57	14,55	18,24
	Note minimale	1,00	1,00	0,00	0,00
	Note maximale	19,00	19,00	15,00	17,00
	Moyenne	12,06	11,57	6,33	6,41

Source : DECC (2017 ; 2018 ; 2019 ; 2020)



Le tableau indique, comme dans l'analyse précédente, la parité des notes minimales. On voit bien qu'il n'y a pas d'avancée à ce niveau. La légère amélioration se fait cependant ressentir à travers les notes maximales qui se stabilisent autour de 19/20 par rapport à la fluctuation de 2016 à 2017 où les scores les plus forts variaient entre 15 et 17.

La sensible augmentation révèle déjà une montée non-négligeable des performances en étude de textes comme c'était le cas avec l'orthographe. On a l'impression que les apprenants lisent mieux par rapport aux années antérieures à l'ère de la PPO. Pour confirmer le constat, il convient de jeter un regard sur les chiffres montrant les moyennes générales pour la sous-discipline aux différentes sessions retenues.

On s'aperçoit à la lecture des moyennes générales en étude de textes qu'à l'opposé des résultats avant l'APC où on se situe à un peu plus de 06/20, une avancée considérable place la performance au-dessus de la moyenne. On voit d'ailleurs une progression de près d'un point de 2018 à 2019. Une remarque qui tend donc à confirmer l'amélioration dans le travail des apprenants. On a le sentiment qu'il y a, comme en orthographe, un grand nombre de candidats ayant réalisé un score très proche de 10/20, toute chose qui explique que malgré le taux de réussite faible, on ait une moyenne générale pratiquement encourageante.

Pour parler des taux de réussite (à savoir le pourcentage d'apprenants ayant enregistré des notes de 10/20 et plus), bien qu'il reste très bas, les sessions 2018 et 2019 inversent visiblement la courbe descendante des deux dernières années PPO. Alors qu'on stagne en 2018 autour des 14 % (donc comme en 2017), en 2019, il y a une forte poussée vers le haut avec un taux sensiblement au double.

On arrive alors à conclure que malgré le faible taux des années APC, les apprenants lisent mieux. Ils arrivent à faire des scores encourageants quand ils n'atteignent pas la moyenne, des notes très proches de 10/20. Cependant, l'amélioration est entachée d'une amertume qu'induit le faible taux de réussite susmentionné très proche des performances des années PPO.

Pour comprendre l'avancée en demi-teinte, il faudrait se référer respectivement à l'apport de l'introduction de la lecture méthodique au collège et au maintien de la structure de l'épreuve d'étude de texte. Nous disons, en d'autres termes, que le fait que l'on ait introduit une nouvelle forme d'apprentissage de la lecture qui appelle des associations entre les éléments linguistiques et le sens des textes pourrait favoriser chez les apprenants des réflexes de lecture de nature à justifier la montée constatée à l'ère de l'APC. Toutefois, alors qu'on aurait aussi modifié la nature de l'épreuve pour la rapprocher le plus possible du même type d'opération, elle est restée fidèle à la présentation qui avait cours les années précédentes.

Il faudrait ajouter à l'état de choses décrit le fait que les choix d'évaluation de la lecture seraient quelque peu irréconciliables avec les finalités et principes de l'APC qui recentre toute l'activité d'apprentissage dans des situations problèmes. La logique ayant été communiquée aux apprenants à l'issue de l'apprentissage de la rédaction, ils s'attendraient à ce que le changement affecte aussi les pratiques d'évaluation de la lecture. On en est bien loin, d'où le résultat contraire au *statu quo* de la composition française. Il y a alors lieu de croire que l'enseignement-apprentissage de la lecture gagnerait à se réformer plus profondément. Elle devrait épouser les objectifs et postulats de l'APC en vue de produire des résultats plus probants. Le rapprochement fait avec le travail des apprenants en expression écrite appelle, en guise de conclusion, une analyse comparative des trois rubriques en vue d'apprécier la performance générale des apprenants au cours de l'intervalle choisi.

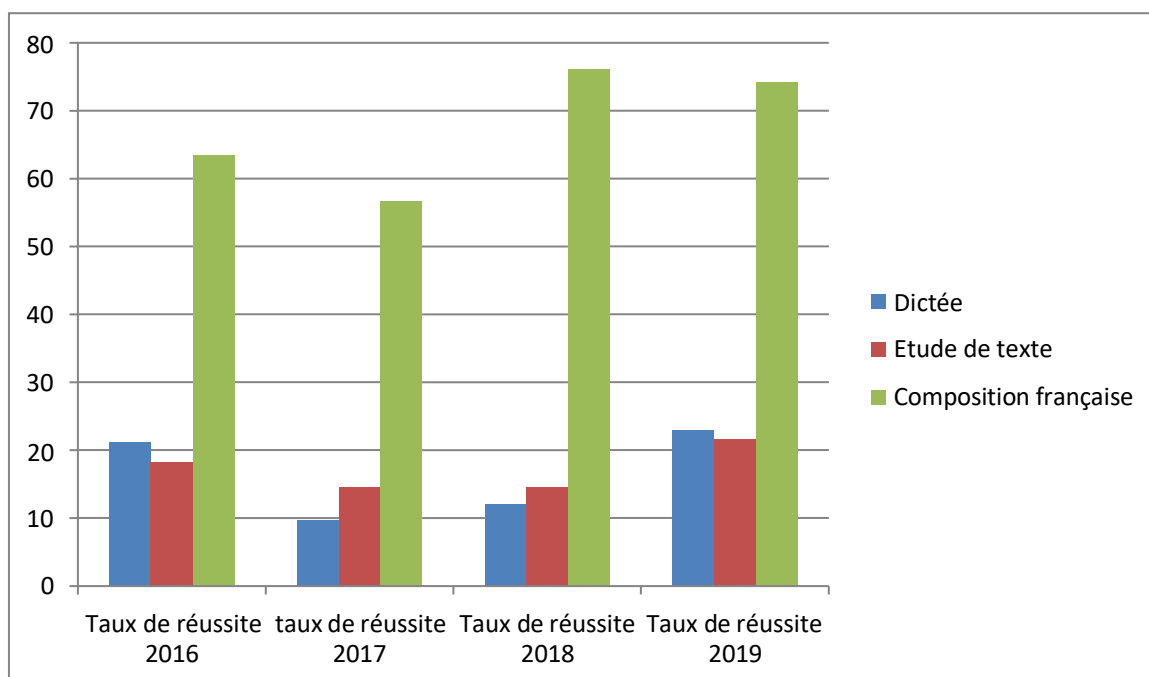
- **Examen de la performance générale en français**

L'analyse faite *infra* apparaît plus comme une forme de note de synthèse des appréciations faites précédemment. Elle tente de donner une vue générale de l'évolution constatable de la construction de la compétence générale des apprenants en français. L'examen qui repose sur les chiffres du tableau qui va suivre nous permettra de montrer en quoi les résultats en français contribuent à l'amélioration du taux de réussite général du Mfoundi présenté *supra*.

Tableau 16 : analyse comparée des résultats du français par sous-disciplines

Désignation	Dictée (1)		Étude de texte (1)		Composition française (2)	
	Taux	Augmentation	Taux	Augmentation	Taux	Augmentation
Taux de réussite 2019	22,97	+ 5,89	21,58	+ 7,01	74,15	= 2,00
Taux de réussite 2018	17,08	+ 7,35	14,57	+ 0,02	76,15	+ 19,54
Taux de réussite 2017	9,73	- 11,39	14,55	- 3,69	56,61	- 6,74
Taux de réussite 2016	21,12		18,24		63,35	

Source : DECC (2017 ; 2018 ; 2019 ; 2020)



Les chiffres montrent, de manière générale, que le français, en dépit de l'introduction de l'APC, reste un problème pour les apprenants. Deux sous-disciplines sur les trois enregistrent des taux de réussite de loin en dessous de la moyenne. Il s'agit bien évidemment de la dictée/correction orthographique et de l'étude de textes où les performances sont de loin opposées aux résultats en composition française.

La seule vraie avancée au plan du français pris à part, reste donc l'expression écrite. L'activité, comme on peut le voir, a souvent enregistré des performances plutôt bonnes que la nouvelle manière d'évaluer a le mérite d'améliorer. Il faudrait rappeler que depuis l'entrée de l'APC, c'est un progrès de plus de 17 points qui s'observe.

Mise à part l'avancée en composition française qui relève, il faut le dire, le taux de réussite générale en français, les faibles taux des deux autres sous-disciplines interpellent quant à la nature de la compétence globale en français et la nécessité de revoir le format des évaluations qui gagneraient à s'adosser véritablement sur les finalités, principes et objectifs de l'APC. Nous y revenons dans les chapitres suivants. Pour l'instant, il convient de tirer les leçons de l'apport que

le français aurait fait à la performance dans les autres matières ayant le français pour moyen de transmission.

2. Analyse de l'influence du français sur les autres disciplines

Comme nous venons de le dire, les analyses faites montrent, en gros, une avancée au niveau des réussites en français. Des résultats qui, bien que n'étant pas tout à fait à l'image des attentes, ont certainement une incidence positive sur la pratique des autres matières ayant le français pour média. Pour le vérifier, nous avons voulu comparer les résultats enregistrés en français aux performances en mathématiques. Le point de départ dudit examen sera le bilan des taux de réussite en mathématiques au cours des quatre années choisies. Information que nous présentons dans le tableau qui suit.

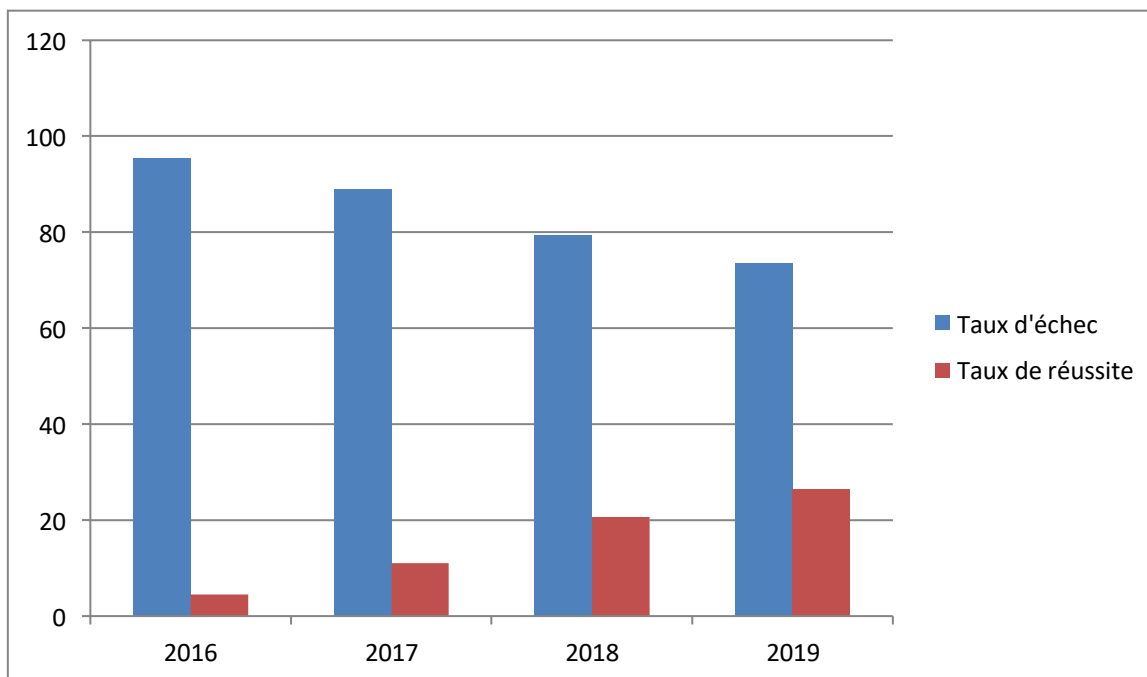
- Analyse des taux de réussite en mathématiques de 2016 à 2019

La logique interdisciplinaire de l'APC oblige, en vue de comprendre le poids de l'apport des changements effectués dans l'enseignement-apprentissage du français en troisième, qu'on s'intéresse à l'effet que pourrait avoir le travail fait dans le cadre de la discipline sur les résultats enregistrés dans d'autres matières. Nous avons choisi les mathématiques comme cas de figure. Fidèle à la démarche de l'analyse de la performance prise dans le cadre restreint du français, il nous a semblé judicieux de commencer par voir quelle est la courbe que dessinent les scores en mathématiques au cours de notre intervalle. Pour le comprendre, il faudrait observer les données du tableau qui va suivre.

Tableau 17 : analyse des performances en mathématiques

Inscrits	Désignation	2019	2018	2017	2016
Garçons	Notes <10/20	10 033	3 982	14 176	9 356
	Taux d'échec	68,03	75,03	85,00	93,84
	Notes >10/20	4 714	1 324	2 501	614
	Taux de réussite	31,97	24,97	15,00	6,16
	Note minimale	0,75	0,75	0,50	0,25
	Note maximale	18,5	19	16,75	19,00
	Moyenne	13,07	11,04	5,80	4,40
Filles	Notes <10/20	14 369	5 499	19 029	12 475
	Taux d'échec	77,75	82,75	90,99	96,67
	Notes >10/20	4 117	1 146	1 884	429
	Taux de réussite	22,25	17,25	9,01	3,33
	Note minimale	1,00	1,00	0,50	0,50
	Note maximale	15,25	14,25	15,00	19,00
	Moyenne	10,03	10,02	4,96	3,85
Total	Notes <10/20	24402	9481	33205	21831
	Taux d'échec	73,44	79,33	88,92	95,44
	Notes >10/20	8831	2470	4385	1043
	Taux de réussite	26,56	20,67	11,08	4,56
	Note minimale	0,75	0,75	0,5	0,25
	Note maximale	19,5	19	16,75	19,00
	Moyenne	11,55	10,53	5,03	4,11

Source : DECC (2017 ; 2018 ; 2019 ; 2020)



Comme dans les cas précédents de la dictée/correction orthographique et de l'étude de textes, les performances en mathématiques ont évolué. Toutefois, l'amélioration reste faible, une faiblesse qui se fait ressentir dès l'analyse des moyennes minimales. De la PPO à l'APC, on reste dans la tranche des 00/20 qui révèle, à l'image des deux rubriques du français précitées, que les mathématiques demeurent un véritable problème pour bon nombre d'apprenants. Les notes maximales, elles aussi, ne semblent pas être très différentes à travers les années, la seule amélioration étant leur stabilisation autour de 19/20. On peut dès lors lire derrière un tel état de choses qu'il y a quand-même du progrès dans la performance enregistrée pour la discipline au BEPC.

L'amélioration sus-évoquée se précise à l'examen des moyennes générales. Elles révèlent une montée de plus du double par rapport aux années PPO. On peut y voir le fait que comme en orthographe et étude de textes, plus d'apprenants ont des notes égales ou supérieures à 10/20, pendant qu'une forte tranche de candidats aurait une performance avoisinant la moyenne requise. C'est la preuve qu'on travaille mieux en mathématiques, bien que les notes restent de nature à nécessiter l'apport d'autres disciplines pour être comblées. L'amélioration des taux généraux de réussite à l'introduction de l'APC relèverait d'une telle inter-dépendance des scores.

Les taux de réussite, quant à eux, confirment l'évolution relative que nous venons de souligner. Cependant, bien que le progrès soit régulier, il ne dépasse pas les 27 %, comme a été le cas en français avec l'étude de textes et l'évaluation de l'orthographe.

Le constat du bilan des résultats en mathématiques est donc, comme pour les deux sous-disciplines du français précitées, en demi-teinte. La discipline reste une préoccupation. Toutefois, s'il s'agit de se focaliser sur la courbe montante des performances, on peut déjà dire que de manière globale, les apports des changements induits par l'introduction de l'APC sont plutôt visibles. Ils sont aussi positifs, donnant lieu de croire que si la réforme se poursuit, et même, si les changements étaient plus profonds, les retombées seraient encore meilleures.

On pourrait pourtant s'interroger sur les fondements d'une telle supposition. Pour défendre à ce qui vient d'être affirmé, il faudrait souligner le fait que l'épreuve de mathématiques, bien qu'unique, comporte trois rubriques comme en français. Deux des trois sont fidèles à la tradition activités arithmétique et géométrique et visent la vérification de la rétention des ressources. La dernière, elle, porte sur la compétence et se distingue des deux autres par le recours aux situations-problèmes.

Ainsi, il serait possible de voir en l'amélioration du taux de réussite un rapport direct avec l'évaluation par situations complexes, pendant que la conservation des activités traditionnelles sous les deux autres rubriques constituerait un frein à une plus grande amélioration. Si ceci reste à vérifier par une comparaison des scores aux différentes rubriques qui n'est pas possible compte tenu de la nature des récapitulatifs qui sont établis sur la base d'un score général, un rapprochement reste néanmoins possible entre le travail fait en français et en mathématiques. Il constitue d'ailleurs la base du croisement à partir duquel l'on peut voir l'apport des améliorations en français au niveau de la performance des autres matières, le cas des mathématiques.

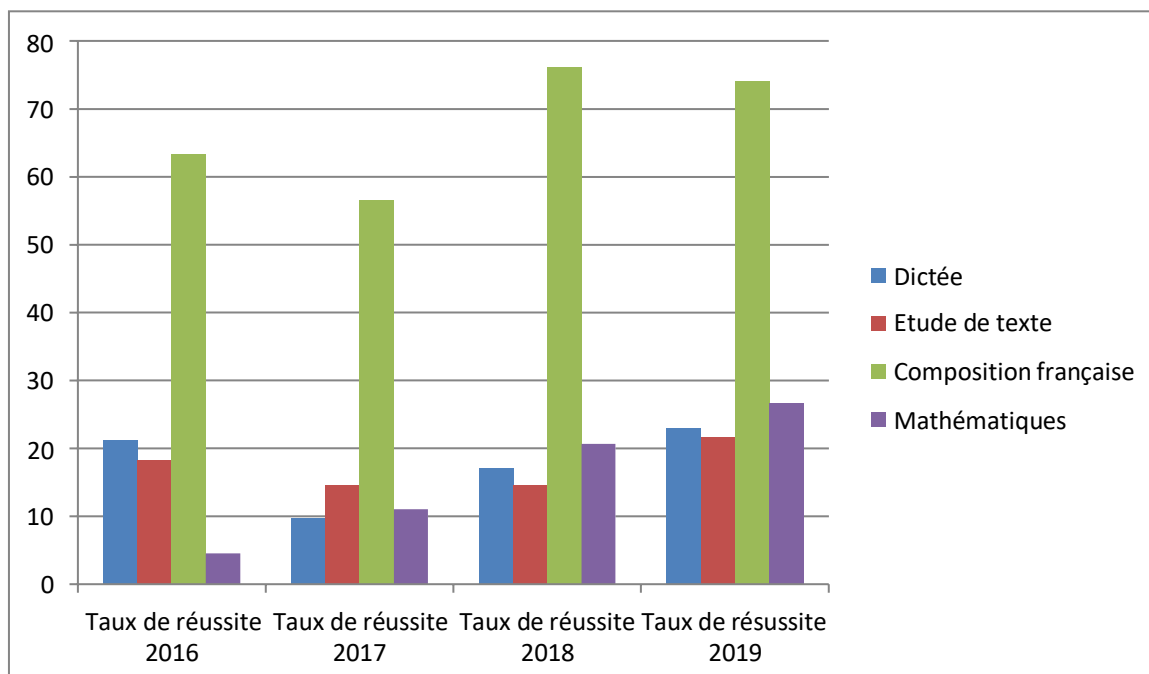
- **Analyse croisée des taux de réussite en français et en mathématiques de 2016 à 2019**

Les analyses de la présente portion concourent à faire des conclusions sur l'apport réel des changements affectés à l'enseignement-apprentissage et à l'évaluation du français par l'APC. Après avoir prouvé qu'il y a une amélioration non-négligeable de la performance en français, nous tentons maintenant de répondre à la question de savoir si en réalité le progrès réalisé est à même de propulser les performances dans d'autres domaines, le cas des mathématiques. Le tableau suivant propose un croisement des taux de réussite des matières concernées sur la base duquel nous allons tirer nos conclusions.

Tableau 18 : analyse comparative des résultats en français et mathématiques

Désignation	Dictée (1)		Étude de texte (1)		Composition française (2)		Mathématiques (4)	
		Augmenta- tion par rapport à 2016		Augmenta- tion par rapport à 2016		Augmenta- tion par rapport à 2016		Augmenta- tion par rapport à 2016
Taux de réussite 2019	22,97	+ 1,85	21,58	+ 3,34	74,15	= 10,8	26,56	+ 22,00
Taux de réussite 2018	17,08	= 4,04	14,57	= 3,67	76,15	+ 12,8	20,67	+ 16,11
Taux de réussite 2017	9,73	- 11,39	14,55	- 3,69	56,61	+ 6,74	11,08	+ 6,52
Taux de réussite 2016	21,12		18,24		63,35		4,56	

DECC (2017 ; 2018 ; 2019 ; 2020)



D'entrée de jeu, rappelons que les résultats en mathématiques sont de plus en plus élevés. Bien qu'ils restent généralement très en deçà de la moyenne, l'introduction de l'APC a visiblement un effet positif sur les performances.

Comparé aux conclusions faites pour le français, on remarque que l'amélioration en mathématiques suit les progrès réalisés en français. Les taux d'augmentation contribueraient à le prouver. Car, il est vrai qu'il y a une montée non-négligeable des capacités en français et que le taux de réussite en lecture reprend de l'envol. On peut y voir une corrélation avec les mathématiques qui dépendent du français, notamment du développement des techniques de lecture ou d'analyse et de l'esprit critique liés respectivement à l'étude de textes et à

l'expression écrite. En d'autres termes, s'ils lisent de mieux en mieux, on peut en déduire qu'ils comprennent plus les règles transmises et peuvent autant analyser les questions ou consignes posées en mathématiques.

Pareillement, leur aptitude à s'exprimer de manière cohérente et logique, puis à décrire ou analyser la réalité environnante étant favorisée par le travail en expression écrite, on peut conclure qu'une telle amélioration se répercute sur les performances en mathématiques. Mais surtout, disons que le travail de l'analyse et du traitement des situations-problèmes repose avant toute chose sur le français. Il faut savoir lire et interpréter l'énoncé pour arriver à effectuer les actions attendues. L'évaluation en expression écrite étant désormais axée le plus souvent sur les situations complexes, on comprend qu'une telle manière de procéder ait des effets positifs sur les autres matières, le cas du rapport que nous établissons avec les mathématiques.

Cependant, des réserves sont à émettre. Notamment, les progrès sont assez faibles et expriment un niveau assez insatisfaisant de compétence générale en français. Ils suscitent en outre des interrogations quant à l'efficacité réelle des mesures novatrices prises, posant ainsi le besoin de transformations plus profondes et plus adossées sur les principes de l'APC, d'où l'apport que feront les analyses des deux chapitres qui vont suivre.

CONCLUSION

L'objectif des analyses précédentes était de faire une entrée sur le bilan de l'efficacité interne du nouveau système éducatif à la faveur d'un regard sur les grands changements effectués, les représentations sur la réforme et les flux qui peuvent déjà être observés. La question centrale qui sous-tendait la présente étape était la suivante : quels sont les paramètres de l'enquête et comment décrire l'état de l'atteinte des résultats escomptés à l'analyse des changements effectués et des résultats au BEPC ? Un questionnement spécifique a permis d'étayer l'interrogation précédente ainsi qu'il suit :

- quels sont les paramètres qui ont orienté l'enquête du terrain ?
- Quels sont les changements qui s'opèrent au niveau du *curriculum* ?
- Quelles conclusions tirer à partir des résultats à l'examen sus-cité ?

D'emblée, nous avons émis l'assertion que le bilan de l'application de l'APC implique le rappel des changements au niveau du *curriculum* et l'appréciation desdites modifications. Autant de points traités à la lumière de données d'origine documentaire et d'une analyse comparative des statistiques de réussites au BEPC de 2016 à 2019.

Les discussions du chapitre ont permis d'aboutir au constat que les flux assurés par le BEPC version APC révèlent une note positive pour le nouveau système éducatif. L'efficacité interne semble donc d'un meilleur niveau et laisse même espérer de plus profondes améliorations. Pourtant, il ressort des analyses précédentes un débat sur la qualité des mesures prises pour appliquer la nouvelle démarche qui pourrait remettre en cause l'efficacité en montrant que les pratiques actuelles n'impliquent pas une réalisation effective des objectifs et finalités de l'APC et donc, ne garantissent pas vraiment la qualité des compétences construites. Car, comme nous l'avons dit, l'efficacité interne ne s'établit pas aux seuls passages ou échecs aux examens, mais aussi et surtout aux mesures prises pour réaliser les résultats acquis et à la qualité de la formation que les nouvelles dispositions impliquent. Il s'agit du seul moyen d'expliquer les lacunes de l'ordre des constats faits *supra* et de se rassurer que les objectifs sont bel et bien atteints, que les progrès réalisés entrent dans le giron de la visée initiale. Pour élucider cette autre facette, il convient, par la suite, d'observer plus profondément le nouveau dispositif depuis la planification jusqu'à l'évaluation.

CHAPITRE V : BILAN DE L'EFFICACITÉ INTERNE À LA LUMIÈRE D'UNE ANALYSE DE LA PLANIFICATION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

Le chapitre qui s'achève s'est intéressé à l'efficacité interne du système éducatif au regard des flux observables à la suite de l'introduction de l'APC. Il en a découlé que la réforme entraîne des écoulements en constante hausse depuis 2018, une note plutôt positive. Pourtant, l'historique de l'introduction de la réforme, les changements majeurs effectués et les représentations vis-à-vis lesdites mutations posaient le besoin d'une exploration plus profonde de ladite efficacité. Car, faut-il le rappeler, elle ne dépend pas uniquement des résultats obtenus en termes d'échecs et promotions. Plus encore, il faudrait considérer la qualité des mesures prises pour la réalisation des objectifs fixés et mieux, la nature des compétences effectivement mises en place des suites de la formation dispensée.

Dans le même ordre d'idée que le présent chapitre s'intéresse au dispositif de mise en place de la réforme. Il vise à répondre à la question de savoir quel bilan dresser en s'appuyant sur les défaillances de la planification de l'enseignement du français par l'APC ? Pour être plus précis, nous tentons de répondre aux interrogations suivantes :

- quel état de l'efficacité interne peut-on établir à la lumière d'une lecture du programme de français en 3^{ème} ?
- Que dire de l'efficacité interne à partir de l'analyse de la formation des formateurs ?
- Quelle conclusion tirer à la lunette des prescriptions sur la confection et le choix des matériels scolaires ?

Car, en rappel, les éléments de la première partie ont pu démontrer qu'aucune réforme incomplète ne saurait être efficace. Pour l'introduction de l'APC, elle doit, au niveau de la planification, faire des provisions allant au-delà de programmes bien conçus d'après les finalités et objectifs de la nouvelle approche. Ils doivent donc s'accompagner de référentiels, logigrammes, chronogrammes, plans de formation des formateurs, cahiers de charges des concepteurs et évaluateurs de manuels scolaires, ainsi qu'une prescription particulière pour l'évaluation des compétences. La vision qui est la nôtre est de vérifier que les changements sont effectivement en accord avec les recommandations des experts occidentaux. Sinon, de mesurer quel pourrait être l'impact des défaillances constatées sur l'efficacité interne.

Les éléments sur la base desquels les discussions suivantes vont se construire sont de nature empirique. Il s'agit de données du terrain recueillies à l'aide du référentiel d'analyse des programmes, du questionnaire adressé aux (élèves)-professeurs de français, ainsi que des

guides d'entretiens visant les enseignants du Département de français de l'ENS de Yaoundé et les inspecteurs compétents en la matière.

A. ANALYSE DE LA QUALITÉ DES PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN TROISIÈME

À la suite de la présentation des nouveaux programmes, nous allons procéder au dévoilement des résultats de leur analyse faite par nos répondants. Il s'agira de montrer les chiffres pour chaque entrée du référentiel conçu pour la cause. Les statistiques seront présentées sous forme de tableaux. Puis, suivront les commentaires. Nous avons choisi de procéder d'après les six principes de l'approche par les compétences annoncés plus haut. Nous nommons les postulats culturel, de contextualisation, du *continuum* théorie – pratique, de professionnalisation, d'interdisciplinarité et de production d'objets faisant sens par rapport aux besoins sociaux.

- Analyse des programmes de 3^{ème} selon le principe de la prise en compte de la culture ou principe culturel

Nous ouvrons l'analyse des programmes de français en 3^{ème} par l'analyse du respect du principe culturel. L'examen fait nous a permis d'observer les éléments récapitulés dans le tableau suivant.

Tableau 19 : analyse des programmes de français en 3^{ème} sous le principe culturel

Modalités de l'analyse	Oui	%	Non	%
Mention des profils socioculturels de fin de cycle	50	100	00	00
Lien des situations de vie aux milieux de vie locaux et étrangers	25	50	25	50
Lien des situations de vie aux problèmes socioculturels locaux puis étrangers	30	60	20	40
Rapport des situations de vie aux rôles socioculturels à jouer par les apprenants	25	50	25	50
Prescription dans les programmes de techniques, savoirs, textes ou outils à connotation traditionnelle (couleurs locales ou étrangères)	30	60	20	40

Pour rappel, nous avons posé d'emblée que toutes les variantes de l'APC recommandaient le suivi d'un principe dit culturel. Il renvoie notamment à la référence aux cultures locales et étrangères, en vue d'un ancrage réel de l'apprentissage sur le milieu social actuel et futur. Ainsi, il faudrait que les programmes, tout comme les autres matériels de planification et d'enseignement-apprentissage proprement dit, soient bâtis sur la représentation de faits culturels variés, tout en respectant la primauté des cultures locales sur celles étrangères. Les premières doivent prédominer sur les secondes, au moins à 60%, surtout pour des pays comme le nôtre qui ont vu leurs us, coutumes et valeurs dévastés par la

colonisation et qui ont par conséquent besoin de se redécouvrir. C'était d'ailleurs l'une des raisons de l'adoption de l'APC/ESV. Nous y revenons plus bas.

Pour notre analyse donc, il nous a semblé judicieux d'interroger tout d'abord les profils établis dans les programmes. Ils doivent être le premier aspect à porter la coloration loco-globale sus-évoquée, puisqu'ils précèdent les milieux de référence et situations de vie, les rôles socioculturels à jouer et les ressources. Des éléments qui doivent eux aussi être affectés par le même postulat.

Parlant donc de la mention au sein des programmes de français en 3^{ème} des profils socioculturels de fin de cycle, nos répondants sont unanimes sur le fait qu'on y retrouve bien des profils culturels qui sont généraux et mettent en référence des domaines de vie socioculturels qu'il est difficile de distinguer comme étant purement locaux ou étrangers.

Il en découle le besoin, pour mieux observer le respect de l'ancrage culturel local puis l'ouverture au monde, de porter le regard sur les situations prescrites qui font l'objet de points de vue partagés à titre paritaire. Alors que la moitié soutient que la formulation des situations problèmes respecte la vision loco-globale, le reste estime le contraire. D'où les conclusions précédentes au sujet des profils. Pareillement, les situations de vie désignent assez vaguement des contextes d'action locaux qui ne se distinguent pas assez de l'étranger.

Par ailleurs, les problèmes mis à l'étude par les situations de vie tendent à conforter le constat que nous faisons. En effet, il n'y a pas de grande distance entre les pourcentages d'avis exprimés, la différence étant de cinq points, donc 10%. Les situations de vie mettent ainsi en référence des problèmes à résoudre ; ils restent néanmoins difficilement identifiables comme reposant sur les cadres culturels locaux ou étrangers.

Les rôles culturels désignés par les situations de vie constituent eux-aussi un objet de contentieux. Nos répondants sont partagés à titre paritaire. Alors que certains pensent que des rôles socioculturels à jouer sont clairement précisés dans les programmes, d'autres pensent le contraire. Un souci de clarté est ainsi posé, d'où le besoin pour les planificateurs de préciser clairement des rôles culturels, mais surtout, d'opérer une distinction d'après les milieux de vie locaux ou étrangers hérités ou à découvrir.

Enfin, l'analyse des programmes reste très peu claire au sujet des techniques, savoirs, textes et outils. Elle n'est pas arrivée à dire s'il s'agissait d'éléments de couleur locale ou étrangère, bien qu'une majorité très relative d'analystes relève un rapport aux traditions, à l'image de l'examen du lien des situations de vie prescrites aux problèmes locaux, puis étrangers.

On voit mieux comment l’ancrage culturel des *curricula* de français s’affirme dans une certaine mesure. Les profils, situations et ressources le démontrent. Les planificateurs ont bel et bien pensé à tenir compte de la vie socioculturelle dans l’élaboration des entrées des outils. Cependant, un problème se pose, notamment la qualité dudit respect. Il apparaît que la vision loco-globale souffre d’une entorse qui est de nature à influencer les enseignements. On est incapable, à la lecture des programmes, de déterminer clairement le besoin de l’observer, ou encore la manière de le réaliser à la lecture des profils, situations, milieux de référence, problèmes, rôles à jouer et ressources à employer.

Disons en guise de transition que le principe culturel n’est pas le seul et ne saurait, dans l’analyse, se limiter aux seuls points précédents. D’autres aspects apparaissant sous les autres titres que nous allons découvrir sont à analyser.

- **Analyse du *continuum* école - vie quotidienne présente et future ou principe de contextualisation**

À la suite de la transition que nous venons de faire, précisons que l’analyse des programmes à la lumière du second principe suit la formulation du premier. Pourtant, elle tente d’aller plus loin sur l’ancrage local puis étranger qui devrait s’observer dans les programmes, notamment sous le prisme de la contextualisation. L’analyse s’intéresse donc généralement à quatre aspects : le nombre des différentes formes de situations et ressources, l’organisation des savoirs, puis les prescriptions des guides associés aux *curricula*. Le décompte des avis exprimés nous a permis d’enregistrer les chiffres du tableau ci-après.

Tableau 20 : analyse des programmes de français en 3ème selon le principe de contextualisation

Modalités d’analyse	Oui	%	Non	%
Dominance du nombre de situations à coloration locale	20	40	30	60
Dominance du nombre de situations à coloration étrangère	30	60	20	40
Dominance des ressources culturelles à coloration locale	20	40	30	60
Dominance des ressources culturelles à coloration étrangère	30	60	20	40
Organisation des savoirs en fonction des situations prescrites	30	60	20	40
Disponibilité d’un guide lié aux programmes	50	100	00	00
Présence dans les programmes d’illustrations claires sur la formulation des situations problèmes, des finalités de l’APC, et des rôles socioprofessionnels et socioculturels à faire mimer	00	00	50	100

D’après les avis des répondants, le nombre de situations à coloration locale n’est pas dominant. Bien que n’étant pas d’une proportion éloignée des situations d’ancrage étranger, il apparaît plus clair que les programmes sont en rupture avec le mouvement *ici puis ailleurs* ou loco-global. Les situations sont soit évanescentes ou visiblement dirigées vers la découverte des

milieux étrangers (surtout occidentaux) qui exercent encore une domination forte sur le contexte local.

Les ressources culturelles examinées rentrent dans le même train. Alors que les éléments à coloration locale sont minoritaires, les autres sont dominantes. Les analystes confirment donc clairement le fait qu'il est possible de dire que l'organisation des programmes, au niveau des ressources et des situations, reste tourné vers le monde extérieur. Le contexte local est défavorisé, toute chose qui est contraire à l'intention exprimée par la *Loi n° 98/004 portant orientation de l'éducation au Cameroun - former des individus enracinés dans les cultures locales, puis ouverts au monde* - objectif majeur d'après lequel sera adoptée l'APC/ESV.

L'autre volet de la contextualisation s'intéresse au lien des savoirs aux situations qui les évoquent. Car, ils ne doivent plus exister ni être traités pour eux-mêmes, mais à la faveur des problèmes à résoudre et des cadres de vie à transformer. Ainsi, l'analyse démontre que les savoirs sont organisés suivant les situations prescrites, avec la possibilité sous chaque module ou famille de situations de rattacher différents savoirs à des situations bien précises. Cependant, il s'agirait aussi d'un effort supplémentaire que devra fournir chaque utilisateur des programmes, puisque rien n'est fait concrètement pour rendre les *curricula* précis sur le traitement situationnel de chaque ressource.

La question du guide est aussi mise à l'étude. Car, si le programme se montre vague en plusieurs points, son guide d'utilisation, pour sa part, devrait aller plus loin pour expliquer comment réaliser les finalités de la nouvelle approche. Or, les analystes sont unanimes sur l'existence d'un guide associé au programme, mais aussi sur le fait que le document ne fait pas pour autant l'illustration claire de la manière de formuler les situations problèmes par rapport aux finalités de l'APC. On y voit aussi un manque de considération pour les rôles socioprofessionnels et socioculturels à faire mimer. Ils sont remplacés par des prescriptions de méthodologies du traitement des différentes sous-disciplines du français, ainsi que des recommandations pour l'évaluation qui ne diffèrent en rien du format des commentaires de programmes PPO.

- **Analyse du *continuum* théorie - pratique**

Le troisième point de l'analyse porte sur le *continuum* théorie-pratique. Le principe pose le besoin d'associer l'activité pratique à la théorie qui constituait l'intérêt des approches traditionnelles. Une action qui est synonyme de prise en compte du rapport que l'école a avec la vie réelle et la résolution quotidienne des problèmes. L'analyse menée a permis d'obtenir les résultats que nous montrons dans le tableau *infra*.

Tableau 21 : analyse des programmes de français en 3^{ème} selon le *continuum* théorie-pratique

Modalités d'analyse	Oui	%	D	%	P	%	M	%	Non	%
Présence dans les programmes de tâches socioprofessionnelles	40	80							10	20
Proportion des tâches socioprofessionnelles par rapport aux tâches purement socioculturelles			00	00	00	00	40	100		
Présence dans les programmes de tâches socioculturelles	50	100							00	00
Proportion des tâches socioculturelles par rapport aux tâches purement socioprofessionnelles			50	100	00	00	00	00		
Présence dans les programmes de tâches purement académiques	50	100							00	00
Proportion des tâches académiques par rapport aux tâches authentiques (socioprofessionnelles et socioculturelles)			20	40	30	60	00	00		

Nous commencerons par remarquer que le principe est lié à la fois aux domaines de vie socioprofessionnel et socioculturel. Il s'agit des deux aspects de la vie en communauté où l'on est appelé à résoudre des situations problèmes. Aussi avons-nous pris le fait en compte pour d'abord voir s'il est respecté, puis lequel des deux domaines est le plus représenté. L'idéal, relevons-le une fois de plus, est une parité professionnel-socioculturel. Mais alors, que démontre l'analyse des chiffres précédents ?

À l'idée de savoir si les programmes proposent des tâches socioprofessionnelles, nos répondants estiment, à une majorité écrasante, qu'ils prescrivent bien des activités à coloration socioprofessionnelle. Observons cependant qu'il y a 20% qui ne partage pas le même avis, d'où le besoin de voir la modalité d'analyse suivante. Il s'agit de la proportion desdites tâches par rapport à celles socioculturelles. À l'unanimité, les analystes qui ont pu identifier des tâches professionnelles prescrites posent qu'elles sont en fait d'une quantité moindre, donc pratiquement insignifiante.

On comprend mieux les 20% d'avis défavorables sus-exprimés. Ils se justifient à l'insignifiance des tâches professionnelles en question. Elles apparaissent presque uniquement sous le module vie économique, soit une valeur d'un sur cinq ou six (1/5 ou 1/6). L'inverse est constatable pour les tâches socioculturelles. Elles, par contre, sont bien dominantes, comme l'affirment les analystes qui sont unanimes sur leur présence et leur nature dominante (soit cinq sur cinq ou plus). En d'autres termes, les cinq modules sont clairement dominés par l'aspect socioculturel.

L'aspect académique est une troisième tendance qui s'impose. Si à l'unanimité les analyses montrent que l'aspect académique est clairement respecté, on note néanmoins des

divergences sur la proportion. Alors que 30% pense que la modalité est observée à titre paritaire avec la précédente socioculturelle, un nombre non-négligeable de répondants penche pour sa représentation dominante. D'où la conclusion que le volet académique des programmes est fortement mis en valeur. Il tend d'ailleurs à concurrencer la valeur sociale, d'où le besoin d'un mélange parfait qui le ferait fondre dans l'aspect social qui prime désormais dans le traitement didactique des savoirs à l'école.

- Analyse de la prise en compte de l'approche formation - emploi ou principe de professionnalisation

Les éléments abordés précédemment nous permettent de franchir un pas supplémentaire dans l'analyse de la deuxième finalité de l'APC. Il s'agit de la prise en compte de l'aspect professionnel qui a trait à l'adéquation formation-emploi. Outre les conclusions liées à l'analyse du rapport théorie-pratique déjà enregistrées, d'autres modalités ont retenu notre attention. Elles ont permis d'arriver au contenu du tableau suivant.

Tableau 22 : analyse des programmes de français en 3ème selon le principe de professionnalisation

Modalités d'analyse	Oui	%	D	%	P	%	M	%	Non	%
Présence dans les programmes de profils socioprofessionnels de fin de cycle	00	00							50	100
Présence dans les programmes d'une liste de domaines et de gestes professionnels que pourraient exécuter les apprenants à la fin de leur cycle	00	00							50	100
Présence dans les programmes de situations de vie visant les milieux socioprofessionnels	45	90							05	10
Précision dans les programmes de milieux socioprofessionnels cibles	45	90							05	10
Proportion de milieux socioprofessionnels par rapport aux milieux purement socioculturels			00	00	00	00	45	100		
Proposition dans les programmes de situations de vie socioprofessionnelle	50	100							00	00
Proportion de situations de vie socioprofessionnelles par rapport aux situations socioculturelles			00	00	00	00	50	100		
Lien des ressources textuelles suggérées par les programmes avec le monde professionnel	10	20							40	80
Proportion de ressources textuelles liées au monde professionnel			00	00	00	00	10	100		
Présentation dans les ressources d'éléments de langage spécialisé, techniques, savoirs et matériels des domaines professionnels liés aux filières de l'enseignement général	15	30							35	70

À l'effet de savoir si les programmes proposent des profils socioprofessionnels de fin de cycle, les réponses fournies sont unanimement négatives. Il n'y existe pas de profils

socioprofessionnels. Pour preuve, à l'unanimité, les avis exprimés soutiennent qu'on ne retrouve nulle part une liste de domaines et de gestes professionnels que devraient exécuter les apprenants à la fin de leur cycle. D'où on sous-entend que d'entrée de jeu, les matériels de planification tiennent surtout compte des aspects académique et socioculturel, et rien n'est fait pour orienter et accompagner l'apprenant dans le cadre de l'emploi de ses savoirs pour résoudre des situations de vie socioprofessionnelle.

Outre les profils et gestes professionnels, les analystes estiment par une écrasante majorité qu'on retrouve dans les programmes des situations et milieux de vie socioprofessionnels. Ils y sont, d'après eux, clairement prescrits, mais à une valeur fortement amoindrie.

Les ressources textuelles ne sont pas des restes. Elles aussi sont, de l'avis de la majorité des évaluateurs, en déphasage avec les besoins du monde du travail. Les 10% qui penchent pour leur présence jugent pour leur part, qu'elles sont de quantité insignifiante.

La même tendance s'observe au niveau des ressources prescrites. Elles ne comprennent que très peu d'éléments de langage spécialisé, techniques, savoirs et matériels des domaines professionnels liés aux filières de l'enseignement général. Toute chose qui permet d'observer un second déséquilibre relatif à la parité qu'il devrait y avoir entre les finalités socioculturelle et socioprofessionnelle. Alors que la première est fortement prise en compte, la seconde ne l'est que très peu. Un fait qui remet en cause la qualité de l'efficacité interne produite par les changements effectués.

- **Analyse du principe d'interdisciplinarité**

Le cinquième postulat qui a retenu notre attention porte sur l'interdisciplinarité et le décloisonnement. Il s'agit en fait de s'assurer que les ressources cognitives évoquées sont présentées dans un rapport qui les lie entre elles, puis dans une relation qui met en lien les savoirs linguistiques et d'autres domaines scientifiques. L'analyse faite nous a permis d'obtenir les valeurs que résume le tableau qui va suivre.

Tableau 23 : analyse des programmes de français en 3ème selon le principe d'interdisciplinarité

Modalités d'analyse	Non	%	Oui	%
Interconnexion des savoirs, savoir-faire et savoir-être organisés par modules	30	60	20	40
Lien des savoirs, savoir-faire et savoir-être aux situations auxquelles ils sont associés	50	100	00	00

Concernant le rapport des savoirs, savoir-faire et savoir-être organisés par modules, on remarque que la majorité des répondants sont d'avis qu'il manque d'interconnexion pour les

lier entre eux. Il faudrait donc reconnaître que les savoirs sont évoqués par des modules et situations problèmes. Pourtant, ladite évocation semble mieux une répartition des listes de notions à traiter qu'on retrouvait sous les anciens programmes.

Impossible donc de dire avec certitude qu'il s'agit d'une organisation minutieuse qui met chaque savoir en rapport avec les autres de la même famille. Toute chose qui se confirme par l'unanimité des répondants sur le fait que les savoirs, savoir-faire et savoir-être ne sont pas liés logiquement aux situations par rapport auxquelles ils sont évoqués. Seuls les éléments du vocabulaire permettraient de dire qu'il y a une relation entre les ressources et les familles de situations. Toutefois, les éléments du vocabulaire ne sont que très peu liés aux situations prises de manière individuelle.

- **Analyse de la production d'objets faisant sens par rapport aux besoins sociaux ou principe de créativité**

Par le présent principe, nous avons voulu savoir si les programmes orientent clairement le travail scolaire vers des produits observables en termes d'objets ou de services qui font sens par rapport à la vie sociale. Le dépouillement des réponses fournies nous a permis d'aboutir aux résultats suivants.

Tableau 24 : analyse des programmes de français en 3ème selon le principe de créativité

Modalités d'analyse	Oui	%	D	%	P	%	M	%	Non	%
Prescription dans les programmes d'objets techniques liés aux situations prescrites	00	00							50	100
Proportion d'objets techniques pour les situations d'origine professionnelle			00	00	00	00	00	00		
Proportion d'objets techniques pour les situations d'origine socioculturelle			00	00	00	00	00	00		
Prescription par les programmes de services à rendre dans le cadre de la résolution des situations prescrites	15	30							35	70
Proportion d'objets techniques pour les situations d'origine professionnelle			00	00	00	00	15	100		
Proportion d'objets techniques pour les situations d'origine socioculturelle			15	100	00	00	00	00		

À la question de savoir si les programmes prévoient des objets techniques par rapport aux situations prescrites, nos répondants pensent à l'unanimité que non. Ils constatent tous que les outils de programmation ne prescrivent pas de produits d'une valeur sociale certaine à réaliser. Le constat est légèrement nuancé au niveau des services.

À 70%, nos analystes révèlent qu'au même titre que les objets techniques, les services sociaux à produire ne sont pas mis en valeur. Il y a plutôt, comme nous l'avons noté plus haut, un ancrage fortement académique, avec des *curricula* qui mettent un plus grand accent sur l'aspect purement scolastique. On voit à titre d'exemple qu'il faut produire les différents types

de textes, mais aucun effort n'est fourni pour évoquer la production de textes et autres services en fonction des fins utilitaires qui leur auraient donné, d'après les analyses pragmatiques, une valeur sociale que traduit l'emploi de certains termes. Nous y reviendrons plus avant. La note que nous venons de faire permet de nous tourner vers la formation des professeurs de français à la pratique de l'APC.

B. ANALYSE DE LA FORMATION DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS ET DES DISPOSITIONS PRISES POUR LES MANUELS SCOLAIRES

Pour évaluer la formation des enseignants de français à l'application de l'APC, nous avons procédé à l'usage de trois protocoles. Il s'agit de guides d'entretiens destinés aux professeurs du Département de français de l'ENS de Yaoundé et aux inspecteurs chargés des deux matières, puis d'un questionnaire ciblant les professeurs et élèves-professeurs en stage d'initiation dans les établissements secondaires de la ville de Yaoundé. L'objectif de la présente étape sera de présenter et discuter les données obtenues.

1. Résultats obtenus à l'issue des entretiens avec les enseignants du département de français de l'École normale supérieure de Yaoundé

Le protocole conçu pour les entretiens avec les enseignants de l'ENS de Yaoundé avait pour objectif de faire l'état de la formation initiale des professeurs de français des lycées et collèges. Nous avons dit d'entrée de jeu que par souci d'isomorphisme, ils devraient être formés convenablement à l'application de la nouvelle approche pédagogique. Il s'agit d'une condition à remplir pour l'atteinte des buts fixés. Ainsi, il est utile que soit conçu un plan de formation initiale des enseignants en marge des nouveaux programmes. Un tel document aurait pour fonction d'aguerrir les futurs formateurs et de les rendre efficaces dans la réalisation des principes de la réforme. De tels documents peuvent être conçus par les écoles normales en collaboration avec les autres instances en charge de l'éducation, ou tout simplement être confiés aux ENS après rédaction et approbation desdits ministères.

Nous nous sommes alors tourné vers l'ENS de Yaoundé, plus précisément vers le Département de français, en vue de savoir si une telle mesure avait été prise. Nous avons, bref, souhaité avoir une claire idée de la manière dont l'institution, la plus ancienne du genre au Cameroun, accompagne le Ministère des enseignements secondaires dans la préparation des formateurs en français à l'application de l'APC. Le test a été l'occasion d'évaluer le travail fait par l'établissement de formation initiale dans le sens des mutations en cours.

Nous avons alors pu nous entretenir avec huit enseignants qui ont bien voulu nous accorder un peu de leur temps. Aussi leur avons-nous accordé la priorité puisque leurs

enseignements au cours des dernières années ont porté sur la didactique des langues (méthodes, approches et techniques d'enseignement et évaluation des langues, traitement didactique de la littérature). Les échanges ont permis d'arriver aux observations qui suivent.

a. Description de l'expérience académique des élèves-professeurs

À la question de savoir leur description de l'expérience globale de formation des élèves-professeurs, les enseignants interrogés répondent que d'entrée de jeu, il faudrait reconnaître que l'ENS est une institution universitaire. Ainsi, son offre de formation est avant tout essentiellement académique. Par conséquent, pour les futurs enseignants de français, il est question de former aux différents modules qui les préparent à la maîtrise des savoirs épistémiques de la discipline, puis aux méthodes d'enseignement de manière générale. On mettra donc l'emphase sur les théories linguistiques et littéraires, l'initiation à l'étude des œuvres, aux exercices traditionnels d'enseignement des sous-disciplines de la langue, mais aussi sur la pédagogie générale en vue de leur permettre d'assurer la maîtrise de leurs salles de classe. Un état de chose qu'illustre le propos suivant d'un enseignant :

Le but de la formation des futurs enseignants de français est multidimensionnel. Nous tenons compte du fait qu'ils enseignent la langue et la littérature au secondaire. Ainsi, la formation que nous leur donnons vise à renforcer les deux aspects du cours de langue et culture. Il s'agit donc de leur enseigner la langue, mais aussi le discours sur la langue en vue de leur permettre de maîtriser la théorie.

Le propos rejoint ce que nous avons dit d'entrée de jeu sur l'emphase mise sur le modèle théorique de la formation qui vise avant tout le volet épistémique. L'objectif étant de renforcer la compétence linguistique et littéraire des futurs enseignants de langue et littérature, avec une brèche ouverte sur les méthodes d'enseignement. Lesdits éléments sont complétés par l'apport du département des sciences de l'éducation.

On constate donc d'emblée un problème qui s'étendra très certainement au fait-même qui retient notre attention. La formation à l'APC serait purement et simplement occultée par l'accent mis sur les théories de la langue et de la littérature, surtout aux fins de former des individus maîtrisant suffisamment la linguistique et capables de transmettre le bon usage.

On remarque aussi l'effort de maintenir les différentes sous-disciplines de la langue et les démarches traditionnelles qui orientent leur traitement dans la salle de classe. Il reste cependant à savoir si en marge du travail d'organisation globale qui implique tous les modules de formation, il existe un effort secondaire à faire intégrer la démarche de traitement didactique recommandée par l'APC qui postule, entre autre, le décloisonnement.

b. De l'existence de modules de formation à la maîtrise de l'APC et du temps y imparti

À la question de savoir s'il existe des modules de formation à l'APC, les réponses des enseignants sont nuancées. L'un d'entre eux explique : *Il n'existe pas vraiment d'enseignement à l'APC ou par l'APC au Département de français.* Et un autre d'ajouter : *Pas vraiment !* Et un troisième de dire :

L'APC n'est pas le titre d'un cours pour ainsi dire. Mais la philosophie de l'approche est incorporée dans certains cours, le cas de la didactique. Elle met l'accent sur l'usage de la langue pour interagir. Et puis, nous avons des cours qui prennent à un certain niveau une tournure interactive en vue de faire vivre la vision qu'apporte l'APC.

En d'autres termes, on constate bien que l'enseignement de l'APC ne relève pas d'une unité d'enseignement bien précise. L'approche n'est pas enseignée en tant que tel. Son évocation dépend surtout des choix des différents enseignants agissant de manière individuelle. On en fait mention en passant au cours du traitement des sous-disciplines de la langue.

Toutefois, un autre enseignant affirme que l'APC est un aspect qu'il évoque clairement dans le cadre du cours de didactique des langues. Et de préciser :

L'évocation de l'approche ne saurait s'assimiler au traitement en profondeur de l'approche par les compétences, vu le temps qu'il faudrait répartir entre l'APC et la pléthore d'autres points qui sont censés être enseignés. Je dois cependant reconnaître qu'au sein du département, il n'existe aucun cours qui porte sur l'APC pour ainsi dire, excepté des tentatives individuelles et passagères d'évoquer la question.

Une démarche justifiée par le propos de l'enseignant suivant :

Je dois vous dire que l'APC, je n'y crois pas. Nous sommes encore très loin de la réalité. Je pense d'ailleurs qu'on n'y sera jamais, vu le nombre de choses à régler pour une réelle mise en place de l'approche en contexte camerounais. Donc, il s'avère inutile d'insister sur un fait qui reste une incertitude, tant au niveau du mécanisme de son application qu'au niveau de ses fondements épistémologiques.

On remarque donc que l'approche n'est pas prise au sérieux, d'où l'inexistence de mesures concrètes et adéquates clairement institutionnalisées pour vulgariser ses fondements théoriques et ses particularités par rapport aux démarches précédentes, ainsi que pour conduire les futurs enseignants à la maîtrise parfaite de l'application des prescriptions curriculaires.

Ainsi, l'avant-dernier intervenant cité *supra* revient sur la question du temps approximatif alloué au traitement de l'APC. Il précise en passant que l'approche étant évoquée au sein d'une panoplie d'autres questions, elle ne saurait bénéficier d'un

enseignement approfondi qui s'étale sur un nombre considérable d'heures. Lui, comme les autres répondants, n'arrive à donner aucune précision de volume horaire alloué au nouveau paradigme.

Comme l'affirme un spécialiste de littérature, *L'absence de cours ouvertement dédié à l'APC explique l'impossibilité de spécifier un quota horaire alloué à son traitement.* Autrement dit, on ne saurait mesurer le temps que durent des efforts passagers, individuels et noyés dans un ensemble de questions généralement plus importantes. D'où la conclusion que même lorsque le paradigme est enseigné dans le cadre d'un cours de méthodologie d'enseignement de la langue ou de la littérature, le volume horaire reste largement insignifiant et incapable d'impulser une maîtrise acceptable de la réforme. Toute chose qui va en droite ligne de l'affirmation unanime des répondants, lorsqu'il leur est demandé de dire si le temps ainsi estimé leur semble suffisant et de faire des suggestions, le cas échéant.

Le propos de l'un des répondants illustre mieux le fait que nous venons de souligner : *Je pense que le temps alloué à l'évocation - je ne dirai pas à l'enseignement - de l'APC est largement insignifiant. Il s'avère donc utile d'intégrer l'APC comme un cours à part entière, puisqu'il n'existe jusque-là aucun cours ainsi intitulé.* Même s'il reste dans la logique du traitement parcellaire de l'approche, il soutient que vu l'importance du nouveau paradigme, il serait judicieux d'allouer un nombre considérable d'heures (28 heures par semestre - c'est le temps que dure un cours à l'ENS de Yaoundé), pour permettre une meilleure formation des futurs enseignants.

L'approche est partagée par un autre, enseignant de didactique des langues et littérature, qui dit :

Je suis toutefois d'avis que le traitement épars et non-réglé de l'APC n'est pas profitable, puisqu'on continue de recevoir les mêmes plaintes venant des stagiaires que nous envoyons sur le terrain. Il faudrait donc qu'un temps suffisant soit accordé à l'APC. On pourrait par exemple, et je le pense sérieusement, arriver à l'élaboration d'un cours entièrement consacré à l'APC, ou à contrôler scrupuleusement le temps que devraient lui accorder chaque enseignant du département qui traite des questions d'enseignement de la langue française et des littératures française et francophone.

Le temps alloué à l'APC est donc à améliorer sérieusement. Il en est de même du contenu enseigné qui a besoin d'être clairement codifié. Nous y revenons plus bas.

c. Du contenu d'enseignement en APC

Nous avons aussi voulu savoir quels étaient les points traités au cours de l'évocation de la nouvelle approche. Par ailleurs, nous avons souhaité avoir des informations sur la

profondeur des interventions, notamment si elles associaient théorie et pratique pour être plus efficaces.

À l'effet de renseigner sur les points évoqués, l'un de nos répondants, enseignant de linguistique et méthodologie d'évaluation et sélection de matériels didactiques pose :

L'APC a toujours été là : je parle de l'approche communicative ou des méthodes fonctionnelles... Elle n'est donc pas si nouvelle qu'on le prétend. En gros, l'approche porte sur comment utiliser la langue dans la communication en face à face dans différents contextes : l'aéroport, le restaurant... Les approches fonctionnelles sont en vigueur depuis les années 80. L'approche ne pose pas le livre comme un tremplin qui doit être suivi à la lettre.

L'intervention rejoint la pensée des autres enseignants du département qui pensent que l'APC, telle qu'elle est introduite à présent, n'est différente en rien des démarches précédentes, le cas des approches communicative et fonctionnelle.

Il apparaît donc clairement que l'APC fait l'objet d'une confusion. Elle est assimilée à une approche précédente qui, par ailleurs, fait l'objet de comparaison par rapport à l'APC chez Puren (2009) évoqué plus haut. L'auteur posait déjà que la perspective actionnelle voit la compétence en classe de langue dans un cadre différent de l'approche communicative. Il rappelle que la dernière se limitait au paradigme de la communication-interaction, pourtant par le nouveau concept de compétence informationnelle, l'APC (que nous avons choisi d'appliquer) va plus loin pour percevoir la langue comme un outil d'action sur le monde environnant.

On ne saurait donc prétendre enseigner l'approche en formant à la méthode communicative, puisque, même si elles sont voisines, les deux approches ne se rejoignent que sur de simples points de convergence.

Par ailleurs, les enseignants reconnaissent que les cours dispensés au Département de français gardent leurs structures traditionnelles. En plus, ils posent qu'ils n'ont rien de pratique. On espère juste que les *curricula* en développement pourraient non seulement intégrer des aspects de l'APC, mais en plus permettre des applications de la théorie enseignée dès l'ENS.

Pour l'enseignante des techniques de la classe dont le propos suit, la pratique est réservée au terrain, notamment à partir des mois passés en stage : *il n'y a pas d'aspect pratique qui permette d'appliquer l'APC pendant les cours dispensés à l'ENS. La pratique de l'APC est réservée au terrain.*

L'enseignant de littérature comparée et méthodes d'enseignement de l'œuvre intégrale dont les paroles suivent renchérit l'affirmation précédente. Il précise :

Nos programmes ne sauraient intégrer l'APC. Nous nous limitons à la formation académique en théories linguistiques, en didactique des langues et pédagogie, puis en littérature. Il s'agit de faits généraux et théoriques en lien avec la culture académique de l'université. En évoquant l'APC dans certains cours, c'est tout à fait le même canevas qui est suivi. Nous ne saurions rentrer dans les détails de la nouvelle approche puisque c'est au cours de leurs stages dans les lycées que les futurs enseignants de français la découvriront réellement.

Il est donc difficile de dire avec précision les éléments enseignés sur l'APC à l'ENS de Yaoundé. D'abord, on note des confusions sur le contenu, le cas du rapport APC - approche communicative. Ensuite, l'approche ne relève d'aucune priorité, puisqu'elle est considérée comme une redondance, un fait non-pertinent ou encore une affaire des lycées et collèges (référence faite aux stages d'imprégnation qui se déroulent en fin de formation dans les établissements secondaires de la ville).

Toutefois, notons la réponse suivante produite par un enseignant de didactique des langues et littérature :

Dans le cadre du cours de didactique des langues, je touche de manière aléatoire l'APC dans son rapport à la PPO, ainsi que la distinction entre les différentes écoles d'APC. Et puisqu'il s'agit de former les enseignants de langues, j'insiste généralement sur le concept de compétence de communication.

On remarque, une fois de plus, le lien fait entre l'APC et l'approche communicative sur l'aspect restreint de l'enseignement-apprentissage de la langue aux fins d'interaction. Nous en avons déjà parlé. À présent, arrêtons-nous sur un autre élément qui touche le rapport PPO-APC. En l'effet, un informateur précise : *Je leur montre que l'APC ne rejette rien de la PPO*. Toute chose qui explique pourquoi bon nombre d'élèves-professeurs n'arrivent pas à changer de pratiques bien qu'ils aient été mis au contact de l'APC, du moins dans ses rudiments.

En fait, la PPO est considérée comme une forme primitive d'approche par les compétences. Cependant, de nombreuses divergences marquent le rapport au plan de l'épistémologie et des pratiques. Les pratiques de la PPO diffèrent de l'APC, tout d'abord par la manière de voir la compétence. Nous en avons longuement parlé dans notre état de la question. Soulignons par ailleurs que l'effort ainsi décrit est certes considérable dans le sens où il apporte quelques éclaircis dans le chaos total qui entoure l'APC. Pourtant, on peut tout

aussi bien y remarquer des faiblesses qui sont de nature à porter une entorse à la volonté des enseignants d'intégrer le changement, voire d'effectuer la nouveauté voulue.

Un autre professeur explique que chaque leçon est axée sur un texte qui constitue un problème à résoudre du point de vue de l'interprétation. Il explique que le problème peut aussi être l'observation d'une notion littéraire, son identification, l'explication du texte ou l'étude du vocabulaire. La démarche consiste donc à laisser les apprenants s'exercer, à recenser les réponses, à formuler la règle en termes de savoirs à retenir, puis à passer aux activités de vérification qui peuvent impliquer la mise à contribution des capacités littéraires telles le rappel de l'information et le séquençage (par exemple : rappeler l'explication d'une ligne, l'action d'une portion du texte ou l'intrigue, compléter une suite d'actions qui résument le fil de l'histoire...), la récitation...

On s'aperçoit que la démarche pose l'enseignement de l'intégration en certains points. Seulement, on voit aussi qu'au fond, l'emphase est mise sur le traitement des savoirs pris comme problème à résoudre, une déviation de l'objectif de l'APC qui est de traiter les savoirs comme moyen d'opérationnalité dans les situations qui marquent la vie réelle. On constate aussi clairement que rien n'est dit comme chez les autres répondants, sur les finalités et principes de l'APC, l'enseignement interdisciplinaire, la prise en charge des faits de culture et la productivité à base de la langue. Par exemple, dans le cadre du cours de littérature sus-évoqué, on devrait pouvoir observer comment le travail fait débouche sur la production d'un texte similaire, d'un tableau peint ou d'autres objets qui illustrent le contenu, tout en servant de mesure de résolution d'un problème décrit dans une situation.

Remarquons d'ailleurs en passant que rien n'est dit sur le concept de situations-problèmes ou sur d'autres termes fars. Autant de manques qui font que le travail réalisé pour vulgariser l'APC à l'ENS de Yaoundé et initier les futurs enseignants à son application est affaibli et tarde à porter son fruit. D'où les révélations des participants lorsqu'ils sont appelés à faire une appréciation générale de la formation qu'ils ont pu dispenser jusque-là.

d. Appréciation générale de la formation initiale dispensée en APC

Les répondants sont unanimes à l'idée de la nécessité d'une amélioration considérable, le cas de l'un d'eux qui précise : *nous sommes conscients que nous avons encore beaucoup à faire pour nous arrimer. Le changement est progressif. Nous espérons que les nouveaux programmes en cours d'élaboration apporteront un plus sur la question.* Il en découle que les perspectives sont nombreuses. Il y a encore plusieurs choses à améliorer dans la formation de l'élève-professeur. Un fait que l'exploitation des questionnaires nous permettra de vérifier.

e. Du niveau d'adéquation de l'APC au contexte camerounais

Sur la question, les avis sont partagés. Nous avons déjà évoqué le propos de certains enseignants qui estimaient d'entrée de jeu que l'APC est inadaptée, de sorte qu'elle relève de l'illusion aujourd'hui. Pour les enseignants interrogés, l'approche n'est pas applicable, ses objectifs sont difficiles d'atteinte. Ils sont rejoints dans leur opinion par cette enseignante des techniques de la classe de langue qui soutient :

L'APC n'est pas appropriée pour le contexte camerounais. Elle relève plus du cadre des pays développés. L'enseignement doit se faire dans des centres linguistiques bien équipés. Il faut même des ressources pour faciliter les études de terrain. Il existe par ailleurs des règles qui empêchent l'application de l'APC: les écoles n'admettent pas l'usage des téléphones par les élèves, pourtant l'APC offre une bonne place aux TIC. En plus, les formateurs ne sont pas formés, il n'y a pas de suivi, pas d'évaluation des enseignants, pas de spécialistes. Les inspecteurs se contredisent sur les mesures à prendre, bref rien n'a été préparé pour un changement positif.

L'enseignant pose ainsi le manque criant d'infrastructures appropriées et le contexte de pauvreté généralisée qui ne permet pas l'application de certaines techniques. Pour lui, l'APC est étroitement liée aux nouvelles technologies de l'information et de la communication, facteur dont la maîtrise reste *illusoire* en contexte camerounais. Au plan éducatif, il évoque la mesure institutionnelle qui interdit l'usage de téléphones portables au sein des établissements scolaires. En plus, les enseignants ne sont pas formés. Une situation qui serait différente si le pays avait tous les moyens financiers de sa politique.

Le point de vue développé s'oppose au fait que l'approche est adaptée au contexte camerounais et à n'importe quel autre pays. Le fait ressort du propos suivant d'une enseignante :

L'APC est adaptée à tous les contextes. Certains enseignants se plaignent d'effectifs pléthoriques, pourtant il existe des techniques pour résoudre le problème. Je pense que l'approche est appropriée à cause de ce qu'elle est. Dans le cadre des langues, son mérite provient de son insistance sur la pratique de la langue. Elle porte sur la construction de la compétence de communication.

Pour le second groupe, l'APC est appropriée du fait de son adéquation avec l'un des objectifs majeurs de l'enseignement-apprentissage des langues. Il s'agit du principe que la langue est avant tout orale, puis écrite. Or, l'aspect oral qui a longtemps été occulté aurait par l'occasion la possibilité d'être développé.

On observe en conclusion que la formation initiale est loin d'être de nature à favoriser la maîtrise de la nouvelle approche. D'abord, elle n'exécute aucun plan de formation et se déroule en marge des objectifs de l'enseignement-apprentissage par l'APC au niveau du

secondaire. L'inexistence de plans de formation ne permet pas un traitement logique et institutionnalisé du nouveau paradigme dont l'évocation est fortement partielle, souvent spontanée et entachée d'irrégularités. On relève de nombreuses confusions, mais aussi la non-évocation de nombreux concepts, des principes et finalités de l'APC, ainsi qu'une limitation à la théorie. Toute chose qui ne saurait favoriser la réalisation des buts escomptés et qui explique pourquoi les élèves-professeurs en stage d'imprégnation sont généralement confrontés à des difficultés que nous allons aborder plus bas avec le dépouillement du questionnaire. Mais avant, nous allons faire l'état de la formation continue des professeurs de français.

2. Résultats obtenus à l'issue des entretiens avec les inspecteurs

Comme nous l'avons déjà dit, la formation continue des enseignants a elle aussi retenu notre attention. Nous avons voulu savoir quelles mesures de préparation des enseignants étaient mises en place au niveau des inspections pour favoriser la maîtrise de la nouvelle approche. Nous avons souhaité connaître quelles étaient les changements entrepris, l'état d'appropriation de l'approche et ses concepts sur le terrain, ainsi que les perspectives envisagées au niveau des instances de pilotage de la réforme.

Pour atteindre l'objectif, nous avons réalisé des entretiens avec quinze inspecteurs nationaux, régionaux et départementaux chargés du français. Nous avons pris le soin de sélectionner nos répondants d'après le nombre d'années passées à la formation continue des enseignants. Alors que la plupart enregistrent une riche expérience qui leur a permis de prendre part au tout début des formations en cascade, d'autres ont une expérience moins riche qui leur a donné de rejoindre la cohorte des formateurs deux années après son début en 2012. Les échanges ont été l'occasion d'arriver aux constats suivants.

a. Évaluation du niveau général de maîtrise de l'APC par les acteurs du terrain

Sur la question de l'évaluation du niveau de maîtrise de l'APC par les enseignants, les inspecteurs sont d'accord qu'il est très bas. Un constat à l'image des propos suivants d'un inspecteur national : *Nous sommes encore bien loin de la réalité. Le niveau d'appropriation de la nouvelle approche est au plus bas.* Il est rejoint par un autre qui affirme : *Je suis dans la formation continue des enseignants depuis le début. Je peux vous assurer, de ma longue expérience, que l'APC n'est pas ancrée dans les mœurs des enseignants camerounais. Je ne parle pas uniquement de ma matière, mais de manière générale.*

Et un troisième d'ajouter :

Il ne faut pas se leurrer. La réforme fait face à de nombreux problèmes qui font qu'il est difficile aujourd'hui de dire qu'il existe une réelle expertise en APC au Cameroun.

Le ministère fournit des efforts qui sont sapés par un ensemble de facteurs. D'où le niveau d'appropriation tellement bas de la réforme chez les enseignants.

Le constat est le même chez l'inspecteur départemental dont les propos suivent :

Je n'irais pas, comme vous, questionner directement la maîtrise des enseignants. Je commencerais d'abord par les formateurs des écoles normales, puis j'irais voir au niveau des inspecteurs qui assurent la formation en cascade. À bien des égards, j'arrive à questionner l'expertise qui nous a été transmise par les canadiens qui ont animé les séminaires introductifs à l'occasion de l'adoption des nouveaux programmes. Ils nous ont vendu les programmes clé à la main, ils sont venus animer les séminaires d'introduction au nouveau paradigme, et sont partis. Eux-mêmes n'ont pas pu faire la démonstration de certains points marquants, y compris les questions sur lesquelles les assistants les attendaient. L'expertise qui nous a été vendue a été très approximative. Qu'aurions-nous donc espéré que les enseignants fassent sur le terrain ?

Les informateurs posent des problèmes structurels graves qui expliquent un fait patent, le bas niveau d'appropriation de l'APC chez les enseignants. Ils vont d'ailleurs plus loin pour dire qu'il est à l'image de l'expertise nationale jugée de qualité très approximative. Depuis les plus hautes instances du pilotage de la réforme, la nature de ladite expertise ne laisse aucun choix aux enseignants qui sont voués au dépourvu face à des instructions toujours changeantes sur les mêmes questions. Pis encore, les prescriptions varient au gré des personnes, avec parfois *les mêmes inspecteurs qui disent une chose un jour et se contredisent le lendemain*. Un fait que déclare un inspecteur régional que nous avons interrogé ainsi qu'il suit :

Je n'accuserai pas les enseignants pour leur niveau de maîtrise de l'APC qui s'avère être généralement très bas. Il est le fruit de nombreux facteurs dont la mauvaise qualité de l'expertise apportée par la plupart des inspecteurs sur le terrain. Je dois affirmer que les orientations sont généralement différentes. Un inspecteur dira une chose aux enseignants aujourd'hui et un autre leur dira le contraire le lendemain. Une situation qui s'explique par le fait que les inspecteurs eux-mêmes ne maîtrisent pas l'approche pour plusieurs raisons.

L'opinion qui vient d'être exposée nous a poussé à nous intéresser aux facteurs qui justifient le faible niveau de maîtrise de la nouvelle approche par les enseignants. Si la plupart des inspecteurs nationaux et régionaux ont préféré se montrer beaucoup plus discrets sur la question, plusieurs départementaux ont quant à eux accepté de brosser un tableau plutôt sombre de la réalité du terrain camerounais. L'un explique :

Il y a d'abord la forte réticence des enseignants eux-mêmes à accepter le changement. C'est plutôt un fait purement humain que j'évoque. Car, comme on le dit souvent, les

habitudes ont la peau dure. Chacun aime bien rester dans le confort de sa position habituelle au lieu de se tuer à un apprentissage de nouveaux gestes à effectuer.

Cependant, le conservatisme des enseignants n'est pas le seul facteur. Un autre fait est pointé du doigt par l'un de nos informateurs qui affirme :

Lorsque j'étais encore inspecteur régional, personne ne nous a donné de formation appropriée sur l'APC. Les choses sont pareilles depuis que je suis promu inspecteur national. Les inspecteurs régionaux qui viennent d'être promus comme nous s'efforcent encore à s'approprier l'approche par leurs propres moyens. C'est pourquoi il devient quasiment impossible d'assurer une bonne formation continue aux enseignants sur le terrain. Car, on ne peut transmettre un élément qu'on ne maîtrise pas.

Et une autre d'ajouter :

La plupart des inspecteurs nationaux et régionaux n'ont pas été formés aux aspects théoriques de l'APC depuis le début de la réforme. Seuls quelques-uns avaient été sélectionnés pour travailler avec les experts étrangers qui avaient été invités. Plus tard, les mêmes ont eu l'occasion de se rendre au Canada pour des séminaires sur l'approche. Pour les autres, il leur a été recommandé d'apprendre l'approche par leurs propres moyens et à travers les rapports de collègues qui avaient été choisis pour les séminaires. Il en a résulté une réforme aillant du haut vers le bas et non de bas en haut, toute chose qui ne pouvait être bénéfique. En plus, le fait que la qualité du compte rendu fait à l'issue des séminaires n'était pas de bonne qualité a grandement perturbé l'atteinte des objectifs tant chez les autres inspecteurs que chez les enseignants.

Les discours ainsi rapportés mettent à l'évidence le problème de la maîtrise très approximative de la réforme par les inspecteurs chargés de la formation continue et du contrôle de la réforme. On voit d'ailleurs que la réticence des enseignants s'explique en partie par le fait que les inspecteurs ne sont pas arrivés à les convaincre au changement par une formation de qualité. La nature très relative de leur enseignement et les erreurs fréquentes ont convaincu les professeurs du fait que rien n'avait changé (pour les uns), ou bien qu'il y avait du nouveau, mais que tout était à venir, de sorte qu'il valait mieux attendre le moment de passer aux choses sérieuses. Le fait est conforté par la réponse d'un inspecteur départemental ainsi qu'il suit :

Les erreurs des inspecteurs dès le départ des formations en cascades n'ont pas encouragé les enseignants à assister aux séminaires annuels qui restent obligatoires. Il y a de nombreux enseignants qui n'y ont jamais assisté à cause du rapport négatif que leur font leurs collègues, ou bien qui n'y ont été qu'une seule fois. J'ai des enseignants qui me l'ont confirmé ouvertement lors de mes tournées dans les établissements.

Certains inspecteurs pointent du doigt les moyens financiers largement insuffisants, d'abord pour assurer les missions d'inspection tant dans les villes qu'en zones rurales, puis

ensuite, pour faciliter le rassemblement des enseignants qui doivent se déplacer des zones enclavées vers les centres urbains et périurbains. Le propos qui suit le confirme :

Nous n'avons pas de moyens pour assurer la formation des enseignants, qu'ils soient des villes ou des zones rurales. La seule ville de Yaoundé pose quelques fois des problèmes d'accessibilité des établissements. Et on attend des inspecteurs qu'ils fassent le suivi de proximité des enseignants souvent à leurs propres frais. Aussi, qu'en serait-il des zones reculées ?

Il est rejoint par un autre informateur qui affirme :

Si nous ne sommes pas en mesure d'assurer la formation continue des enseignants des centres urbains, qu'en serait-il du personnel des zones rurales ? Les enseignants eux-mêmes ne sont pas en mesure de se déplacer de leurs établissements vers les centres de formations en cascades, puisque le ministère et les établissements ne leur donnent aucun soutien financier. Il en résulte un effet très négatif sur le fonctionnement de la réforme. Les agents sont démotivés à tous les niveaux.

Les éléments ainsi rapportés nous ramènent à porter notre regard sur les stratégies pour assurer la formation effective des enseignants. Car, d'après les discours qui précèdent, le pilotage de la réforme serait même très problématique, puisqu'il remet en cause la qualité des résultats réalisés.

b. Des stratégies pour assurer la formation effective des enseignants

Les répondants sont unanimes sur les stratégies mises en place par le ministère en collaboration avec les délégations et inspections pour assurer la formation en cascade. Il s'agit de former les inspecteurs nationaux qui, en retour, organisent des sessions de travail avec les régionaux qui auront, eux, des séminaires avec les départementaux. Les derniers sont les plus présents sur le terrain aux côtés des enseignants.

La rencontre avec les enseignants se fait très généralement au cours des séminaires annuels qui durent, depuis le début, en moyenne une (demi)-journée de travail. Au cours desdites périodes, des thèmes spécifiques sont abordés en fonction d'un besoin supposé ou identifié au préalable. D'après la réponse d'un inspecteur régional interviewé, les thèmes les plus fréquents sont les suivants :

En général, les sujets les plus récurrents portent sur la lecture des programmes, comment planifier une leçon, le remplissage du cahier de textes, comment associer les recommandations de l'APC aux formules d'évaluation traditionnelles, les buts de l'APC, ce qu'est l'APC et pourquoi elle a été adoptée, ses avantages et en quoi est-ce qu'elle est différente des approches précédentes.

Les départementaux, à l'issue de missions de contrôle dans les établissements, relayent les besoins des enseignants et leurs propres besoins aux régionaux qui recourent, pour les questions délicates, à l'expertise des nationaux.

Les séminaires, ainsi que l'interaction en escaliers, constituent l'essentiel de la stratégie mise en place par le ministère. À la question de savoir s'il existe quelque document de stratégie visant à orienter la pratique de la formation continue, tous nos informateurs répondent par la négative. Aucun document n'a été élaboré, d'où les actions assez éparses et désorganisées qu'on observe sur le terrain.

Les inspecteurs, à l'unisson, témoignent de l'insuffisance des mesures ainsi prises. À titre d'exemple, nous pouvons considérer la déclaration de l'un d'entre eux :

Nous sommes tous face à une chose certaine aujourd'hui ; le chemin parcouru reste insignifiant. Il faut changer le sentiment général de désapprobation que les enseignants éprouvent face à l'APC et leur montrer qu'il s'agit d'une réelle nouveauté dont il faut s'imprégner. Et pour la cause, il y a encore trop à faire.

L'inspecteur reconnaît que le manque de maîtrise du concept et la mauvaise coordination de la réforme sont à l'origine du flou qui entoure l'APC aujourd'hui. Les enseignants, face à la confusion, ont pour la plupart perdu la notion d'innovation que l'on a essayé de leur faire accepter au départ. Ils pointent de nombreuses faiblesses qui ont déjà été discutées plus haut. Elles doivent être corrigées pour plus d'efficacité des changements proposés.

Il faudrait aussi observer la pensée de l'inspecteur national qui suit :

L'organisation des séminaires pose problème. Les orateurs sont changés chaque fois pour le même public. Le procédé empêche la transmission d'un modèle consistant. On arrive ainsi à créer la confusion chez les enseignants. En plus, les mêmes sujets sont généralement traités, pendant que d'autres topiques tout aussi importants sont mis de côté. Il n'y a donc pas de continuité dans le travail fait. De tels problèmes auraient pu être évités si on assignait les mêmes formateurs aux mêmes publics pour une période considérable, tout en leur donnant un programme bien établi à exécuter.

On voit que l'absence d'un cahier de charges de la formation continue pose un problème que vient aggraver le changement fréquent d'orateurs pour les mêmes publics. En effet, les séminaires regroupent généralement les participants par zones et par disciplines. Aussi, les enseignants sont-ils souvent conviés aux mêmes endroits pour les sessions de formation. Et pour revenir au manquement que décrit l'inspecteur, il n'arrive que très rarement qu'un animateur entretienne le même public au cours de sessions subséquentes. Il en découle que les thèmes évoqués sont souvent répétitifs, pendant que certains objets ne sont pas du tout traités, ou encore qu'il n'y ait aucune continuité dans les thématiques pour arriver

à une couverture acceptable des notions liées à l'APC au bout d'un certain temps.

Les faiblesses qui touchent les mesures prises ont éveillé notre curiosité sur l'existence de possibles mesures prospectives et sur les suggestions des inspecteurs pour des améliorations. D'où les éléments que nous rapportons plus bas.

c. Des mesures prospectives et suggestions

Trois mesures reviennent dans les propos des répondants. La première porte sur un projet de réduction des classes jugées à effectifs pléthoriques et donc, peu compatibles avec les pratiques de classe relatives à l'APC. Il est abordé par un inspecteur départemental dans l'extrait suivant : *La première mesure prospective que le ministère essaye de développer c'est la réduction du nombre d'apprenants par salle de classe.* Et un autre de compléter :

Nous avons relayé au ministre les plaintes des enseignants au sujet des effectifs qui réduisent les efforts qu'ils fournissent à néant. L'APC, en leur sens, serait incompatible avec les grands groupes, puisqu'elle suppose un surplus de travail pour l'enseignant et un suivi presque personnalisé des apprenants. Dès lors, le ministère a choisi de réduire les salles de classes à des effectifs supportables, une mesure qui n'est pas encore effective, mais qui sera progressivement appliquée.

Outre ladite mesure, on note la poursuite des formations sur le terrain, avec plus d'emphase sur le suivi de proximité. Un fait qui, au sens des inspecteurs qui l'évoquent, ne pourrait porter son fruit qu'au cas où le ministère met des moyens conséquents en marche. Pour l'un des inspecteurs régionaux interrogés :

Il y a d'abord les moyens humains à mettre en jeu. La population d'enseignants est vaste, à l'inverse des inspecteurs qui sont en nombre réduit. Il faut donc accroître considérablement le nombre d'inspecteurs, d'une manière proportionnelle à la population. Ensuite, il faut leur accorder les moyens financiers et logistiques nécessaires. Les établissements sont enclavés dans la plupart des cas ou en trop grand nombre. Les tournées sont donc difficiles. En plus, on ne peut pas demander aux inspecteurs de se déplacer à leurs propres frais. Il faut aussi garantir une formation de meilleure qualité aux inspecteurs. Il n'est pas bon de réduire l'assistance aux séminaires à l'étranger à quelques personnes, parfois les mêmes qui n'arrivent pas à retransmettre fidèlement. En donnant la chance à une grande majorité d'inspecteurs de se faire former à la source, on peut avoir l'occasion de vulgariser un modèle assez fiable.

La troisième mesure porte sur l'évaluation. Elle vise à renforcer la compréhension de la pratique chez les enseignants, en faisant le rapprochement avec les recommandations de l'APC. D'après l'inspecteur départemental suivant :

Il s'agit de modifier le modèle d'évaluation et d'incorporer un aspect oral qui reste jusque-là quasiment occulté. Des recommandations ont déjà été faites sur le point. Il ne reste qu'à veiller à l'effectivité de la mesure sur le terrain. Et puis, il faut dire que toutes les formes d'examens sont concernées, les évaluations officielles comprises.

La mesure viserait donc clairement à faire appliquer l'intégration d'une forme d'évaluation complète en langue qui tient autant compte du volet oral qu'écrit. La mesure s'arrête au niveau des évaluations de classe et ne touche pas les examens officiels.

Parlant des suggestions proprement dites, un inspecteur national pose : *Il faut mettre l'accent sur la formation. Et puis, les enseignants ne doivent pas attendre, il faut qu'ils se mettent à l'autoformation.* Pour lui, comme pour les autres, la poursuite des séminaires est utile. Il faudrait d'ailleurs, selon un autre, aller un peu plus loin : *la durée des séminaires est à revoir. Elle est très courte. On gagnerait plus à retenir les enseignants au cours de périodes plus longues, peut-être une semaine chaque trimestre, pour des travaux suivis et approfondis.*

Il est rejoint par un troisième qui affirme :

Il est judicieux d'accroître le temps de formation. En général, les séminaires ne durent pas plus d'une demi-journée. Pourtant, si les enseignants étaient amenés hors de leurs zones de confort et logés dans des endroits afin de participer à des séminaires pour une durée de près d'une semaine le plus fréquemment possible, les résultats seraient bien meilleurs.

Parlant du changement d'orateurs, l'inspecteur propose : *Pour revenir au changement fréquent d'orateur, je suggère de maintenir les mêmes personnes, comme je l'ai déjà montré. Une stratégie qui serait merveilleuse. On obtiendrait alors des résultats différents. L'aspect, en mon sens, doit être pris en compte.*

Le dernier point que nous avons voulu observer porte sur les représentations des inspecteurs au sujet de la réforme. Nous avons aussi souhaité avoir une idée de leur compréhension des concepts de l'APC. Les questions posées nous ont permis d'arriver aux analyses qui vont suivre.

d. De l'appréhension générale de l'APC par les inspecteurs

Si tous les inspecteurs sont d'avis que l'APC est une approche pertinente qui permettra certainement d'arriver à améliorer la pratique des langues et de la littérature, il n'en demeure pas moins que leur compréhension des changements à effectuer reste entachée des mêmes irrégularités que nous avons remarquées plus haut chez les enseignants de l'ENS de Yaoundé. On le voit à l'étude des réponses qu'il convient de rapporter.

Pour un inspecteur régional :

L'APC porte sur la contextualisation de l'enseignement de la langue et de la littérature. Il s'agit de mettre l'accent non seulement sur le discours porté sur la langue, mais en plus sur l'emploi de la langue dans des contextes de communication. Il en est de même de l'enseignement de la littérature qui doit être replacé dans le cadre des situations-problèmes.

Si l'appréhension est en ligne avec le concept de contextualisation qui est central en APC, relevons cependant qu'elle est fortement parcellaire et ne saurait résumer globalement l'approche. L'intervention est donc à l'image de la connaissance des inspecteurs avec qui nous nous sommes entretenus. D'aucuns disent, pour plus de clarté, que l'APC est : *une approche qui se résume en l'apprentissage de l'interaction*. Pour un autre participant, *L'APC est fondée sur la compétence de communication. C'est l'apprentissage à utiliser la langue pour échanger dans différentes situations*.

Un troisième inspecteur, quant à lui, affirme : *L'APC se résume en la centration sur l'apprenant. Elle vise l'autonomie d'apprentissage*. Quant au quatrième : *En résumé, l'APC est une approche qui est fondée sur l'évaluation des compétences. Quand je parle de compétence, c'est l'utilisation des éléments de la langue en situation*.

À l'unanimité, les réponses évoquent des problèmes liés à une compréhension partielle de l'APC, ou des confusions du genre APC - approche communicative. La définition de la compétence, elle aussi, est fortement approximative, d'autant plus que liée au cours de langue, elle va plus loin que l'aptitude à interagir et intègre l'agir par la langue. Nous avons aussi pu relever qu'aucun inspecteur n'est arrivé à résumer l'approche de manière réaliste en s'appuyant sur ses finalités. Le fait laisserait croire que l'APC, comme l'ont évoqué plusieurs propos, n'est maîtrisée qu'en partie par les inspecteurs, d'où le besoin d'accroître leur expérience de formation, de développer des cahiers de charges avec des contenus bien contrôlés à enseigner que chaque inspecteur devra maîtriser avant de se rendre sur le terrain. Il s'agirait alors d'un moyen d'harmoniser les pratiques et favoriser une meilleure maîtrise de la question par la majorité des formateurs.

Concluons en disant que les formations initiales et continues rencontrent de nombreux problèmes qui remettent en question les acquis déjà visibles ou qui sont en vue. Car, on peut voir que la planification ne s'aligne qu'en très faible partie derrière les objectifs fixés. Pour le vérifier davantage, nous avons recueilli et analysé les avis des enseignants ayant suivi des formations initiales et/ou continues en APC. Les résultats vont être présentés dans la partie qui va suivre.

3. Résultats obtenus à partir des questionnaires adressés aux enseignants de français

Nous entamons à présent l'exploitation du dernier protocole destiné à l'évaluation de la formation des formateurs. Il s'agit, en l'occurrence, du questionnaire qui a été adressé aux enseignants sur le terrain. L'objectif de l'analyse est de vérifier l'effet des formations initiales et continues sur l'état de préparation des enseignants de français en service dans les établissements secondaires du Cameroun. Il s'agit aussi, par leurs réponses, de découvrir l'état des prescriptions sur les manuels didactiques.

En effet, après avoir dressé le bilan des formations initiales (à l'ENS de Yaoundé) et continues (dans les bassins pédagogiques), nous avons tenté de mesurer, pour couronner l'examen de la planification, l'impact de la préparation à l'application de l'APC des enseignants de français. Pour la cause, nous avons soumis quelques-uns à un test par questionnaire. Les résultats ainsi obtenus ont pour visée de montrer que les connaissances transmises dans le cadre des deux formations précitées ne permettraient pas l'atteinte des buts escomptés, d'où le besoin de faire un ensemble d'ajustements profonds. Les éléments analysés vont donc du profil des répondants à leur appréciation des formations reçues, en passant par l'état de leur connaissance des concepts, finalités et pratiques liés à la nouvelle approche.

a. Le profil des répondants

La première articulation portait sur le profil des enseignants impliqués dans l'enquête. Deux aspects ont retenu notre attention. D'abord, la plus haute qualification de chaque enseignant, ensuite l'expérience d'enseignement en termes des classes tenues.

Parlant du profil académique des enseignants interrogés, les données du tableau suivant présentent des *backgrounds* variés et révélateurs d'un ensemble de faits.

Tableau 25 : qualification des enseignants

Avis exprimés	Nomb.	%
Dipes 2	40	40
Dipes 1	19	19
Diplômes hors domaine de la langue française	18	18
Master dans un domaine de la langue française	13	13
Licence en lettres modernes française	10	10

Il apparaît clairement que les enseignants que nous retrouvons sur le terrain ne sont pas tous des sujets formés dans une école normale supérieure. Seuls 59 % sont issus d'une ENS, alors que 41 % provient d'origines académiques comprenant des filières n'ayant aucun lien avec les sciences du langage. On note par exemple que jusqu'à 18 % des 41% non-formés

dans une ENS sont issus de domaines tels les lettres allemandes, le droit et la technique industrielle ou sont titulaires de BTS (comptabilité, logistique et commerce international...). Les profils divers révèlent tout d'abord qu'en raison du manque criant d'enseignants qualifiés dans les établissements secondaires du Cameroun, les différentes disciplines du système s'ouvrent à tous les profils aux fins de combler des vides qui sont de nature à causer une entorse grave à la réalisation des fins souhaitées. Aussi ramènent-ils à la lumière du jour le souci de formation partagé par le public hétéroclite constitué tout d'abord des individus en manque de connaissances dans le domaine de la pédagogie et de la didactique, puis d'autres qui présenteraient avant toute chose des lacunes au niveau de l'épistémologie des langues en général, puis du français en particulier.

On comprend donc que faire des formations continues sur l'APC pourrait relever de la navigation à vue si le pilotage ne tient pas compte des données sus-évoquées dès l'entame. Il faudrait en fait que les interventions soient bien planifiées et coordonnées pour répondre efficacement aux besoins des différents publics. Le cas échéant, on ne pourrait qu'aboutir à des résultats faussés qui ne profiteraient ni à l'État, ni aux apprenants en quête d'une éducation qui leur permettrait d'intégrer harmonieusement la vie sociale.

Outre le parcours académique, nous avons voulu recueillir l'expérience d'enseignement de chaque participant. Le tableau montre les données nous avons alors pu accumuler.

Tableau 26 : classes tenues

Avis exprimés	Nomb.	%
6 ^{ème} -2 nd	100	100
1 ^{ère} -Tle	62	62

Les données du tableau montrent que tous les enseignants interrogés tiennent le premier cycle, même si certains y associent des classes du second. Pour le premier, rappelons qu'il va de 6^{ème} en 3^{ème}. Une information déterminante qui indique que tous sont des enseignants confrontés à la réalité de l'APC, approche en généralisation progressive au Cameroun depuis l'année académique 2014-2015. Ils sont donc mieux placés pour produire une image réelle de l'état des connaissances et des pratiques qui touchent la nouvelle approche, du moins aussi longtemps que la ville de Yaoundé est concernée. Quel est donc le bilan que l'on peut dresser ? Les éléments placés sous le titre qui va suivre sont esquisser une réponse à la question.

b. État des connaissances des enseignants sur l'APC

Le premier aspect que nous avons voulu explorer touche la maîtrise des variantes ou écoles d'APC. À défaut de rentrer dans les détails des similarités et différences des formes de l'approche par les compétences, nous nous sommes limité à savoir si les participants étaient au moins au courant de l'existence d'une diversité d'expertise en la matière. Notons qu'une telle information devrait être rappelée à toute occasion aux enseignants, soit en formation initiale ou continue, surtout au moment où le Cameroun va changer d'expertise en adoptant la pédagogie de l'intégration au second cycle pour succéder à l'APC/ESV qui restera confinée au premier. Nous avons donc pu obtenir les réponses que résume le tableau ci-dessous.

Tableau 27 : maîtrise des variantes de l'APC par les enseignants

Avis exprimés	Nomb.	%
Abstentions	58	58
Entrée par les situations de vie	21	21
Approche par problèmes	8	8
Socioconstructivisme	8	8
APC/ESV, perspective actionnelle et pédagogie de l'intégration	5	5

Le taux d'abstention constitue la donnée la plus remarquable du tableau. En effet, près de la moitié des enseignants n'a pas pu se prononcer sur la question, d'où l'observation qu'ils font montre d'un manque de connaissance du sujet. Du reste, seuls 5 % a pu nommer les trois tendances de l'APC, en l'occurrence, l'APC/ESV, la perspective actionnelle et la pédagogie de l'intégration. Environ 20 % d'autres sont au courant de la première variante et donc, ignorent l'existence des deux autres écoles.

De manière générale donc, on pourrait dire qu'un peu plus de 90 % des enseignants sur le terrain ne maîtrisent pas les différentes variantes de l'APC. Un manque de connaissance qui témoigne de lacunes sévères qui minent la réforme et qui seront confirmées par l'analyse des tableaux suivants.

Outre les écoles de l'APC, nous avons tenu à savoir si les enseignants sont au courant des finalités à réaliser. Rappelons que l'information est déterminante pour l'application des programmes. C'est en fait la clé de l'orientation et de l'organisation des activités d'enseignement-apprentissage et évaluation. Les enseignants doivent pouvoir rappeler les buts généraux et faire montre de maîtrise de leurs implications pour prétendre appliquer le nouveau paradigme éducatif de manière efficace. Les réponses enregistrées sont présentées dans le tableau suivant.

Tableau 28 : maîtrise des finalités de l'APC par les enseignants

Avis exprimés	Nomb.	%
L'agir compétent (valoriser les compétences, l'agir compétent dans les situations de vie)/rendre l'apprenant compétent	26	26
Mettre l'apprenant au centre du processus enseignement-apprentissage afin de le rendre productif (ou d'acquérir le savoir)	14	14

Abstentions	15	15
Formation intégrale, autonomie d'apprentissage	11	11
Vérifier la compétence des apprenants en situation de vie	10	10
La communication	7	7
Faciliter l'insertion sociale des apprenants	6	6
Contextualiser les enseignements	6	6
Forger des citoyens nouveaux pour l'émergence, développer la créativité, l'esprit d'initiative	5	5

On constate d'une part le taux considérable d'abstention (11 %) qui rivalise avec les plus élevés parmi les représentations rapportées. Pourtant, plus marquant encore est le fait que contrairement aux résultats précédents où on avait quand-même des répondants qui sont arrivés à fournir la réponse attendue, dans la situation actuelle, les finalités de l'approche ne figurent clairement sous aucune des suggestions faites. On a néanmoins 6 % qui avancent une réponse proche de la finalité socioculturelle (*faciliter l'insertion sociale des apprenants*), puis 4 % dont la réponse évoque la finalité socioprofessionnelle, d'où un pourcentage de 10 % de participants qui semblent maîtriser en partie lesdits buts généraux.

On note donc que la connaissance des visées générales de l'APC, tout comme les variantes, reste loin d'atteinte. Les enseignants en ont une idée très vague, d'où le risque que le fait ne soit pas pris en compte dans le cadre de l'enseignement-apprentissage et évaluation. On comprend aussi que les formations dispensées ne sont pas arrivées, jusque-là, à conduire les enseignants de français à l'acquisition des bases de l'approche, certainement pour les raisons que nous avons débattues *supra*. Pourtant, les finalités ne sont pas le seul point qui témoigne de l'échec évident de la préparation des enseignants. Nous allons, à travers le tableau suivant, nous pencher sur la connaissance que les professeurs ont au sujet des critères d'une bonne tâche selon l'APC.

Tableau 29 : maîtrise des critères d'une bonne tâche selon l'APC par les enseignants

Avis exprimés	Nomb.	%
Abstentions	36	36
Problème, contexte, consigne(s)/production attendue	20	20
apprendre une leçon dans un domaine précis	10	10
Présentation de la situation problème, résolution, évaluation des compétences	9	9
Définir une situation problème, fixer les compétences attendues par un verbe d'action, préciser les ressources à mobiliser	7	7
Faisabilité, avoir un objectif, résoudre un problème	6	6
Précision, clarté, cohérence, cohésion	6	6
Chanter pendant les cours, faire les gestes et apporter les objets	6	6

Comme dans les cas précédents, observons le fait que seul un peu plus de 10 % des répondants (voire la seconde ligne du tableau) sont arrivés à donner des réponses qui approchent les 20 critères que nous avons listés dans l'état de la question dressé dans la

première partie. Pour le reste, le taux d'abstention (36 %), tendance la plus élevée, est très frappant et révélateur de la méconnaissance de l'aspect qui est pourtant censé donner de la substance à l'action des enseignants.

En effet, nous ne perdons pas de vue le fait que la tâche est centrale dans les pratiques qui marquent l'activité de classe sous l'APC. C'est donc un fait qui doit être martelé par la formation, en vue de permettre à chaque enseignant de savoir comment construire son action et exercer les apprenants. Pourtant, outre le taux d'abstention, le pourcentage élevé de réponses erronées (environ 60 %) montre clairement l'échec de l'organisation et du pilotage de la réforme qui ne sont pas, à travers les formations initiales et continues, arrivés à vulgariser les bases de l'approche, au risque de laisser les enseignants dans le conservatisme qu'on leur reproche.

Observons maintenant les réponses des enseignants au sujet des étapes principales d'une séquence d'enseignement-apprentissage selon l'APC. Les informations tabulées qui suivent confortent l'impression que donnent les tableaux précédents sur l'impact de la formation des formateurs à l'APC.

Tableau 30 : maîtrise des étapes principales d'une séquence d'enseignement-apprentissage selon l'APC/ESV

Avis exprimés	Nomb.	%
Abstentions	47	47
Découverte de la situation problème, traitement de la situation problème, confrontation, formulation règle, consolidation - intégration, évaluation, remédiation	20	20
Enseignement des savoirs et savoir-faire, intégration (évaluation) et remédiation	20	20
Vérifier et poser les pré-requis, impliquer l'apprenant dans l'enseignement, auto-évaluation de l'apprenant	13	13

En guise d'ouverture, précisons que divers scénarios ont été vulgarisés, dont le déroulement d'une leçon quelconque et celui d'une leçon d'intégration dans l'enseignement du français qui apparaît à la deuxième ligne. Nous ne souhaitons pas encore commenter les scénarios, puisqu'ils feront l'objet d'une analyse plus profonde. Mais déjà, soulignons la confusion qui caractérise les deux démarches de structuration des interventions didactiques spécifiques. On peut voir qu'elles se confondent au déroulement d'une séquence prise globalement comme un ensemble d'interventions.

Par ailleurs, arrêtons-nous sur une autre confusion entre l'entrée par les situations de vie et l'une des démarches possibles sous la pédagogie de l'intégration qui apparaît à la ligne 4 du tableau. On voit très clairement la recommandation institutionnelle qui voudrait qu'on enseigne pendant quatre semaines, qu'il y ait une semaine d'intégration, et que suive une sixième consacrée à l'évaluation et la remédiation.

Plus haut dans la présente partie, nous avons débattu de la démarche ainsi déroulée. Notre propos pointait alors le fait qu'elle présente quelques faiblesses du point de vue de l'intégration. Car, comme le soulignent les fondateurs de l'approche canadienne, il serait mieux d'apprendre directement l'intégration au lieu de commencer par les ressources et espérer enseigner l'intégration plus tard au cours de la semaine y consacrée. Fidèle à la dernière logique, l'approche par les compétences avec entrée par les situations de vie, comme l'appellation l'indique, préfère introduire le traitement des ressources par une situation problème d'entrée qui débouche sur des productions à la suite du traitement didactique des savoirs. Puis, une seconde situation d'évaluation suit le bilan et la remédiation liés à la première situation problème. Puis, le cycle reprend au moins pendant les quatre premières semaines qui précèdent l'évaluation séquentielle.

Pour revenir donc à l'analyse des données du tableau, sont frappants, outre le taux d'abstention, le fait que les réponses données sont bien loin du scénario séquentiel de l'APC/ESV qui vient d'être rappelé. Il en découle que les connaissances relatives à la réforme qui ont été vulgarisées à l'introduction des programmes sont entachées de confusions qui auraient pu être évitées si l'on avait pris le temps d'établir une distinction claire des différentes variantes sus-évoquées. Notons aussi que le fait même que certains enseignants ne maîtrisent pas les trois scénarios que nous avons présentés annonce un problème au niveau des savoirs vulgarisés sur le nouveau paradigme au cours des séances de formation, autant qu'il en résulte une remise en question de l'efficacité interne. Nous en avons amplement parlé plus haut.

À présent, nous allons nous intéresser au traitement du contenu culturel recommandé par l'APC. Les réponses fournies par les professeurs sont contenues dans le tableau ci-dessous.

Tableau 31 : maîtrise du traitement du contenu culturel selon l'APC

Avis exprimés	Nomb.	%
Abstentions	49	49
Aller des savoirs savants aux savoir-faire	14	14
Enseigner avec des images	10	10
Enseigner la culture relativement à la société cible (et à l'extérieur)	10	10
Aborder à partir des débats	9	9
Partir des situations de vie	8	8

Il se dégage du tableau que seuls 10 % des répondants arrivent, en rapport avec l'APC, à rappeler le fait le plus marquant que nous avons commencé à souligner avec l'analyse des programmes. Il s'agit de la vision loco-globale du traitement de la culture qui voudrait qu'on

aille d'ici vers l'ailleurs, du maintenant vers le plus tard. On donnera donc la priorité au développement des cultures locales qui rythment la vie de l'apprenant dans son cadre de vie présent, avant d'ouvrir l'apprentissage aux cultures étrangères qui pourront s'imposer à l'individu plus tard et ailleurs. L'aspect ainsi souligné est l'une des raisons de l'introduction de l'APC dans la plupart des systèmes éducatifs africains où l'heure est à la redécouverte des patrimoines culturels détruits par la colonisation.

Les chiffres font constater que l'information serait très peu partagée, au point d'être surtout connue par les individus qui ont pu effectuer des recherches sur la question. Précisons aussi que la méconnaissance de la donnée est étroitement liée à la négligence des finalités de l'APC que nous avons explicitée ci-dessus.

Au sujet du décroisement, les chiffres du tableau permettent d'observer un ensemble de choses qui confortent l'idée de la faiblesse de l'activité de formation en APC que laisse observer la mauvaise maîtrise des concepts liés au nouveau paradigme éducatif. Le décroisement fait également partie des notions en question. Il constitue d'ailleurs un principe d'action qu'il faudrait observer, d'où le besoin de sa parfaite maîtrise au risque de retomber dans les pratique associationnistes de la PPO. Nous avons voulu savoir si les séminaires de formation ont permis de réaliser l'objectif. Les réponses que nous avons obtenues à l'issue de l'enquête nous ont permis d'enregistrer les données qui suivent.

Tableau 32 : maîtrise du décroisement selon l'APC

Avis exprimés	Nomb.	%
Abstentions	58	58
Il s'agit de relier chaque leçon à des débouchés	15	15
Créer un pont entre les leçons ou les sous-disciplines	10	10
L'interdisciplinarité/transdisciplinarité	10	10
Disséquer les différentes disciplines d'une matière	4	4
Créer un pont entre les ressources	3	3

Le tableau fait observer que seul un pourcentage d'environ 20 % des répondants arrive à fournir une spécification suffisamment valable du décroisement. Il s'agit de la jonction des avis rapportés aux lignes 4, 5 et 6 du tableau. Pour le reste, l'abstention et les réponses inappropriées révèlent bien le fait que tout comme les autres concepts, il n'est pas maîtrisé. Un autre échec des formations initiale et continue qu'il serait utile de corriger en vue de permettre des pratiques de classes saines.

Le décroisement appelle une notion voisine, l'intégration. Autre terme clé et principe cardinal de l'APC, l'intégration se veut la fin multiforme à atteindre au bout de l'action didactique menée. D'où son évocation dans le cadre de l'enquête. Nous avons voulu

recueillir les représentations des enseignants sur la question. Nous avons donc obtenu les réponses tabulées ainsi qu'il suit.

Tableau 33 : maîtrise de l'intégration selon l'APC

Avis exprimés	Nomb.	%
Abstentions	47	47
Implication de l'apprenant dans son processus d'enseignement-apprentissage	12	12
Période (le fait) d'utilisation efficace des ressources pour résoudre des situations problèmes	11	11
Permet à l'élève de s'approprier les savoirs nécessaires à la résolution des problèmes dans des situations de vie	7	7
Rappel des savoirs passés en vue d'acquérir des nouveaux savoirs	7	7
Activité qui vise à amener l'apprenant à mobiliser les ressources acquises en classe en lui donnant une tâche et une situation problème	6	6
Activité d'évaluation des acquis notionnels	6	6
Réinvestissement des notions acquises	4	4

On observe que les quatrième et dernière lignes du tableau présentent des réponses acceptables. Elles constituent donc 11 % du taux de maîtrise du concept d'intégration, un chiffre bien inférieur qui, du reste, témoigne de la non-maîtrise ou de la connaissance très approximative que les enseignants ont du sujet. On constate donc que la notion n'a pas été martelée, on s'est borné à son évocation dans les programmes (notamment le guide) et de brèves explications au passage au cours de certains séminaires et de réunions dans les établissements. D'ailleurs, la vulgarisation du vocable tient à la nomination de la quatrième semaine de chaque séquence, dénommée *semaine d'intégration*.

Or, il faudrait reconnaître que la dénomination et ses implications en termes de démarche ne peuvent permettre qu'un résultat pareil précédant : une connaissance très vague du concept. Il serait donc utile que les formateurs insistent sur le point, comme d'ailleurs sur les autres évoquées *supra*, en vue de permettre de meilleurs résultats sur le terrain.

Une énième notion retient elle aussi notre attention, notamment les *ressources*. La tentative de recueillir les représentations des enseignants sur l'objet nous a conduit aux données qui vont suivre.

Tableau 34 : maîtrise du concept de ressource lié à l'APC

Avis exprimés	Nomb.	%
Ensemble des leçons dispensées aux élèves/(une) notion(s) à acquérir	61	61
Abstentions	18	18
Tout ce qui peut permettre l'acquisition d'une notion	13	13
Moyen mobilisé pour activer une compétence	8	8

Il découle du tableau qui précède que seule l'avant-dernière entrée qui compte 5% des avis présente une réponse acceptable. Ainsi, près de 95 % des enseignants n'ont aucune idée de la définition d'une ressource, ou en auraient une idée plutôt vague. Leur maîtrise très

approximative est confortée par les résultats du tableau suivant qui révèlent leurs représentations au sujet des types de ressources d'après l'APC.

Tableau 35 : connaissance des types de ressources selon l'APC

Avis exprimés	Nomb.	%
Abstentions	36	36
Éléments naturels, internet	20	20
Grammaire, vocabulaire, orthographe, conjugaison, lecture, l'oral, l'écrit	20	20
Savoirs essentiels, savoir-faire, savoir-être, (matériels didactiques)	15	15
Notions, personnes, objets	9	9

On voit bien que seuls 3 % des répondants ont une réponse claire des types de ressources (voir la dernière ligne du tableau). Pour les autres, la compréhension est parcellaire et se résume surtout aux éléments de cognition. Pourtant, il faudrait voir le concept comme allant bien au-delà des notions et savoir-faire linguistiques, et comme intégrant jusqu'aux personnes, puisque l'individu est une ressource humaine, autant que les pairs et les experts qu'il arrive à consulter pour atteindre ses fins. Ajoutons, pour conclure, que les ressources sous l'APC sont rattachées au concept de résolution de problèmes, et non à l'enseignement pris de manière générale. D'où la faiblesse des avis qui associent à *ressources* l'idée de *matériel didactique*.

En dehors des concepts précédents, nous avons voulu recueillir les représentations des enseignants sur des faits liés à la pratique plus concrète de l'enseignement-apprentissage et évaluation par l'APC. L'un des éléments est le nombre minimal de situations problèmes par séquence didactique. Deux possibilités s'ouvrent ; soit de considérer la séquence comme l'enchaînement de l'activité autour d'une situation d'entrée et d'une situation de sortie, ou comme la réunion de deux enchaînements à laquelle s'ajoute l'évaluation. Au regard des propositions qui s'offraient aux répondants, la première conception construite autour de deux situations d'entrée et de sortie, était à privilégier. Les chiffres du tableau montrent encore les failles des pratiques courantes qui révèlent, surtout pour la mention ayant enregistré le plus grand pourcentage, un défaut des connaissances qui ont été révélées sur l'organisation de la séquence didactique.

Tableau 36 : nombre minimal de situations problèmes par séquence didactique

Avis exprimés	Nomb.	%
1	39	39
2	23	23
Abstentions	22	22
3	9	9
5	7	7
4	00	00

En fait, les pratiques vulgarisées sur la semaine d'intégration au travers des séminaires montrent que la séquence (mis à part l'évaluation), porte bien sur le traitement d'au moins une situation problème qui permet la mobilisation des notions traitées au cours de la séquence. Une telle conception met donc de côté l'idée d'une situation d'entrée et d'une seconde de sortie que nous avons exposée. On voit une fois de plus transparaître la maîtrise approximative et l'amalgame qui caractérise les pratiques vulgarisées par les formations en APC et qu'aggravent d'autres facteurs liés aux enseignants eux-mêmes. Qu'en est-il donc de l'évaluation proprement dite ?

À l'effet de savoir l'état des connaissances des enseignants au sujet de l'évaluation, nous avons inclus une question dans notre questionnaire visant la manière de considérer les ressources par rapport aux compétences qui justifient leur mobilisation. Les tendances sont résumées dans le tableau suivant.

Tableau 37 : maîtrise de l'évaluation selon l'APC/ESV

Avis exprimés	Nomb.	%
Évaluation des ressources et des compétences dans les mêmes exercices structuraux	30	30
Évaluation des ressources et des compétences dans des exercices structuraux à part	20	20
Évaluation des ressources et des compétences dans des situations problèmes différentes	20	20
Évaluation des ressources et des compétences dans les mêmes situations problèmes	17	17
Abstentions	13	13

Nous dirions d'entrée de jeu que l'APC/ESV, contrairement à la pédagogie de l'intégration, recommande l'évaluation des ressources et des compétences à partir des mêmes situations problèmes. Les exercices structuraux ne sauraient contribuer à l'évaluation des compétences, puisque la compétence, sous l'APC en général, diffère de la PPO où elle désigne la maîtrise de la connaissance. Nous en avons parlé plus haut dans la première partie.

On observe donc que seuls 17 % des répondants arrivent à se situer dans la réponse acceptable, et que plus de 80 % s'inscrivent en dehors de la norme. Il en découle une autre lacune des connaissances vulgarisées sur la réforme qui confondent les prescriptions de la pédagogie de l'intégration et les recommandations de l'approche canadienne que nous avons adoptée au premier cycle.

Outre l'état des connaissances des enseignants sur l'APC et ses pratiques, nous avons porté notre attention sur l'expérience de formation au nouveau paradigme des enseignants et leur appréciation de la qualité desdits séminaires. Des informations qui constituent l'essentiel des discussions qui vont suivre.

c. Évaluation de l'expérience de formation en APC des enseignants

Deux types de formations sont ciblés, notamment les formations initiales et continues. Nous les avons décrits et analysés plus haut en tant que moyens de vulgarisation de la réforme. La présente partie entend donc conforter les propos *supra*, surtout dans l'aspect relatif à leur organisation.

Au premier chef, nous avons voulu savoir quel pourcentage de répondants avait eu l'opportunité de bénéficier de formations initiales en APC. D'où le tableau qui va suivre.

Tableau 38 : enseignants formés à l'APC à l'ENS

Avis exprimés	Nomb.	%
Non	53	53
Oui	47	47

On s'aperçoit clairement que la plupart des enseignants sur le terrain n'ont pas eu l'occasion d'apprendre l'APC sous fond de formation initiale. La raison est simple. Comme les données de l'analyse du deuxième protocole l'ont montré, la formation initiale à la nouvelle approche est une pratique tout-à-fait naissante qui relève encore d'initiatives individuelles et très peu partagées. Seuls quelques enseignants sur le terrain auraient donc eu une formation initiale en la matière, puisqu'une bonne tranche des répondants à la mention *oui* sont des étudiants en stage d'imprégnation que nous avons rencontrés dans les lycées de la ville de Yaoundé.

Nous avons, par ailleurs, voulu savoir les niveaux d'étude auxquels s'est effectuée leur rencontre avec l'APC. Les résultats obtenus apparaissent dans le tableau.

Tableau 39 : niveaux de formation à l'APC

Avis exprimés	Nomb.	%
A) 1 ^{ère} année	2	2,25
B) 2 ^{ème} année	10	21,27
C) 3 ^{ème} année	12	25,53
D) 4 ^{ème} année	11	23,40
E) 5 ^{ème} année	23	48,94

On peut remarquer que les formations initiales en APC relèvent plus des années de sortie de formation, en l'occurrence les 3^{ème} et 5^{ème} années. Le fait que nous relevons s'explique à l'idée qu'à l'approche des stages, les futurs-professeurs sont préoccupés par la rencontre avec l'APC qui est pour eux la bête noire. Ils arrivent donc à souhaiter que les enseignants chargés de leur enseigner la méthodologie et les pratiques de classe leur donnent des éléments qu'ils pourraient approfondir sur le terrain au cours des stages.

Par rapport aux participants qui ont admis avoir suivi des formations initiales à l'APC, nous avons voulu savoir les cours dans le cadre desquels l'évocation a été faite. D'où le tableau suivant. Soulignons d'emblée qu'aucun enseignant n'affirme avoir suivi un cours centré uniquement sur l'approche. Tous notent qu'il s'agit de cours dédiés à un ordre de questions, parmi lesquelles le paradigme figurait.

Tableau 40 : cours au sein desquels l'APC a été évoquée

Avis exprimés	Nomb.	%
Didactique des disciplines	20	61,70
Didactique du français (de la langue)	17	36,17
Pratiques des classes	7	14,89
Abstentions	2	4,26
Étude de l'œuvre intégrale	1	2,13
Didactique générale	1	2,13

Comme le montre le tableau, c'est surtout dans le cadre des cours de méthodologie dédiés au traitement des sous-disciplines de la langue (écoute, expression orale, expression ou réception écrites, vocabulaire, grammaire...) que l'APC a été évoquée. Les plus en vue sont les quatre premiers, unités d'enseignement qui apparaissent dans les programmes des Lettres modernes françaises et Lettres bilingues parfois de manière aléatoire. Le premier est un tronc commun lettres bilingues - lettres modernes françaises qui est dispensé par l'un des enseignants du Département de français dont le propos a été rapporté *supra*.

Les données confirment donc nos remarques précédentes sur la formation initiale à l'ENS de Yaoundé. On note qu'elle ne garantit pas une initiation approfondie à l'APC, d'autant plus qu'il ne s'agit pas d'un fait profondément ancré dans les pratiques institutionnelles. L'idée répandue conçoit l'approche comme une affaire du terrain que l'ENS, fidèle à la tradition académique universitaire, ne saurait prendre comme un cheval de bataille.

Le prochain arrêt interroge l'expérience en formation continue des enseignants. Nous avons voulu, comme dans le cas précédent, estimer le nombre d'enseignants ayant suivi le type de formation en question. Les réponses obtenues ont été tabulées ainsi qu'il suit.

Tableau 41 : enseignants ayant suivi une ou des formations continues sur l'APC

Avis exprimés	Nomb.	%
Oui	63	63
Non	37	37

Observons que la proportion d'enseignants ayant suivi des formations continues est élevée. En zone métropolitaine, elle avoisine les 70 % et les individus qui n'y ont jamais pris part sont soit des enseignants affectés des zones rurales ou fraîchement sortis des écoles de formation ou recrutés en début d'année après la période des séminaires.

Nous avons aussi voulu connaître les organisateurs des séminaires sur l'APC. L'objet constitue l'essentiel des éléments que présente le tableau qui suit.

Tableau 42 : organisateurs des formations continues en APC

Avis exprimés	Nomb.	%
Le MINESEC	47	74,60
Une institution privée	14	22,22
Une université	5	7,94
Une institution publique	00	00

Il émerge du tableau que le Ministère des enseignements secondaires, à travers ses inspections, émerge comme l'agent le plus influent de la formation. D'où le choix que nous avons fait d'évaluer le type de préparation à partir des inspecteurs. Cependant, d'autres organisateurs sont à prendre en considération. Il s'agit des institutions privées qui tiennent des séminaires annuels où certains exposants reviennent sur des aspects de l'approche. Les colloques et congrès qui marquent la vie des universités sont aussi des occasions propices au traitement de l'objet. Mais alors, comment les enseignants apprécient-ils la qualité des formations (initiales et continues) ainsi reçues ? Le tableau qui va suivre donne des éléments de réponse à la question.

Tableau 43 : appréciation des participants aux formations initiales ou continues

Avis exprimés	Nomb.	%
Peu satisfaisantes	57	57
Très peu satisfaisantes	28	28
Assez satisfaisantes	15	15
Très satisfaisantes	00	00

Il en ressort qu'à 85 % les enseignants estiment que les formations sont peu ou très peu satisfaisantes. En leur sens, elles ne leur ont pas permis d'acquérir une connaissance suffisante de la nouvelle approche et d'éviter des pratiques déviantes qui entravent l'atteinte des objectifs visés. D'où la justification des multiples recommandations que le tableau suivant résume.

Tableau 44 : recommandations en vue d'améliorer les formations initiales et continues

Avis exprimés	Nomb.	%
Simuler des leçons modèles (donner des cas pratiques)	21	21
Former permanemment et arrimer les formations au contexte local	12	12
Uniformiser les formations et recommandations (entre inspecteurs, puis avec les autres formateurs en APC)-sur la formulation des objectifs	7	7
Mettre la documentation à la disposition des enseignants	6	6
Rendre les inspecteurs et les enseignants plus familiers à l'APC	6	6
La gestion des grands groupes	6	6
Arrimer les manuels à l'APC	5	5
Augmenter la fréquence et la durée des séminaires de formation	5	5
Revoir les programmes/insister sur la compréhension des modules et familles de situations des programmes	5	5

Faire une démarcation claire entre PPO et APC	5	5
Dire comment organiser l'enseignement-apprentissage (voir les sous-disciplines, le décloisonnement et la gestion du temps)	5	5
Donner une formation continue qui tient compte du <i>background</i> des enseignants (formés à l'ENS ou non)	4	4
Donner une formation approfondie aux enseignants à l'ENS et sur le terrain	3	3
Montrer comment enseigner la littérature selon l'APC	3	3
Enseigner l'APC comme une matière à part entière	2	2
Réorienter les formations à l'ENS et au cours des stages pratiques vers l'APC	2	2
Former à l'APC dès la première année à l'ENS	2	2
Étendre effectivement les formations aux zones rurales	1	1
Abstentions	00	00

La première et plus grande préoccupation des enseignants s'inscrit contre la nature fortement théorique des interventions faites sur l'APC. Ils estiment que la littérature, tout comme les exposés de séminaires, devraient s'articuler en cas pratiques, avec des illustrations concrètes de la démarche. Ensuite, ils jugent que la durée des formations est insuffisante pour une exposition acceptable à l'approche. Il faudrait aussi tenir compte du contexte local pour des interventions plus pertinentes. L'autre fait est une critique des contradictions fréquentes observées au niveau des connaissances transmises. Il faudrait mettre à la disposition des enseignants une documentation adéquate en vue d'harmoniser les pratiques.

Les enseignants estiment aussi que les formateurs eux-mêmes ont besoin de mieux se familiariser avec le concept. Ils rejoignent ainsi les inspecteurs qui jugeaient que la formation qui leur a été donnée sur l'approche est largement insignifiante et ne leur permet pas de faire des interventions de très bonne qualité. Il faudrait travailler à l'arrimage des manuels, puis marteler certaines questions telles la gestion des grands groupes, la distinction PPO-APC, la lecture et l'exploitation des programmes. Notons que la recommandation des enseignants est l'aveu qu'il n'y pas encore de manuel proprement adapté à la nouvelle démarche, d'où le défaut d'un cahier de charge commis à l'effet et le besoin d'en produire un pour orienter les concepteurs et les évaluateurs de manuels.

D'autres souhaitent que soient pris en compte les différents profils des enseignants sur le terrain dans le cadre des formations. Nous l'avons vu plus haut, une bonne tranche des professeurs provient de formations parfois très éloignées du domaine des langues. Il y a donc lieux de bien repenser l'initiation à l'APC depuis les écoles normales supérieures, de manière à mettre à leur disposition des documents bien structurés et illustrés qui leur permettent de vaquer à l'enseignement avec beaucoup d'aisance.

Enfin, nous avons interrogé les enseignants sur des travaux scientifiques personnels qu'ils auraient menés sur la nouvelle approche. D'où le tableau suivant et les informations qu'il rapporte.

Tableau 45 : enseignants ayant fait des travaux sur l'APC au cours des formations universitaires

Avis exprimés	Nomb.	%
Non	75	75
Oui	25	25

D'après les chiffres du tableau, seuls 25 % ont effectué, à un moment de leur vie universitaire, des travaux personnels sur l'APC. Un fait qui implique qu'il existe une très faible expertise sur la question et les enseignants effectuent très peu de recherches personnelles dans le domaine. Comme le montre le tableau suivant, les rares travaux effectués se déroulent principalement dans le cadre d'exigences en vue de l'obtention de diplômes académiques ou professionnels que de telles tentatives ont été menées.

Tableau 46 : type de travail scientifique mené sur l'APC

Avis exprimés	Nomb.	%
Master/DiPES 2	16	64
Articles de recherche	7	28
Communications	2	8
Thèses	00	00
Autres	00	00

Les chiffres constituent donc une raison supplémentaire d'affûter les pratiques de formations continues et initiales, puisqu'en dehors des deux canaux, l'autoformation reste un moyen très peu fiable pour garantir la maîtrise du nouveau paradigme.

CONCLUSION

Le présent chapitre s'intéressait au dispositif de mise en place de la réforme comme outil de mesure de l'efficacité interne du nouveau système éducatif. Il visait à répondre à la question de savoir quel bilan dresser en s'appuyant sur les défaillances de la planification de l'enseignement du français par l'APC. Pour être plus précis, nous avons tenté de répondre aux interrogations suivantes :

- quel état de l'efficacité interne peut-on établir à la lumière d'une lecture du programme de français en 3^{ème} ?
- Que dire de l'efficacité à partir d'un regard jeté sur la formation des formateurs ?
- Quelle conclusion tirer à la lunette des prescriptions sur la confection et le choix des matériels scolaires ?

L'hypothèse qui a guidé le travail s'appuyait sur les éléments de la première partie qui démontraient qu'aucune réforme incomplète ne saurait être efficace. Parlant de l'introduction

de l'APC, il faut, au niveau de la planification, faire des provisions allant au-delà de programmes bien conçus d'après les finalités et objectifs de la nouvelle approche. Les *curricula* doivent s'accompagner de référentiels, logigrammes, chronogrammes, plans de formation des formateurs, cahiers de charges des concepteurs et évaluateurs de manuels scolaires, ainsi qu'une prescription particulière pour l'évaluation des compétences.

Au sortir des discussions *supra*, nous avons pu découvrir que le dispositif établi par la planification est très partiel. Les programmes ne sont pas alignés sur les finalités de l'APC, d'où la prédiction que les compétences mises en place de manière effective sont déséquilibrées et ne réalisent pas l'ensemble des objectifs d'adoption de la démarche. Il s'agit surtout des ancrages professionnel et intraculturel. Un autre problème touche la formation des enseignants. Acteurs principaux de la mise en application de l'approche, ils restent sur leur soif de connaître proprement l'APC afin d'en faire une mise en pratique acceptable. Il en découle que dans un tel contexte, la qualité de la formation reste loin des prescriptions qui devraient réaliser l'innovation méthodologique, et par voie de conséquence, la qualité des compétences construites.

Les manuels scolaires ne sont pas des restes. Eux aussi s'avèrent de mauvaise qualité en raison de l'absence d'un cahier de charge devant orienter leurs conception et évaluation. Dans un tel cadre, on ne peut qu'arriver à la conclusion qu'en dépit des réussites de plus en plus croissantes au BEPC, l'efficacité interne fait état d'un bilan fortement mitigé, puisque la pertinence des compétences mises en place est fortement remise en cause par les lacunes de la planification. Pour consolider la conclusion qui ne saurait s'avérer solide qu'à l'analyse du travail fait dans les salles de classe et lors des évaluations, nous allons, au chapitre qui s'annonce, révéler les retombées de l'exploitation de nos deux derniers protocoles.

CHAPITRE VI : ANALYSE DE L'EFFICACITÉ INTERNE DU NOUVEAU SYSTÈME ÉDUCATIF À LA LUNETTE DE LA QUALITÉ DES COMPÉTENCES CONSTRUITES

Le chapitre précédent a été consacré à la seconde analyse de l'efficacité interne du nouveau système éducatif en se référant au dispositif de planification de l'enseignement du français. Il a été l'occasion de montrer qu'en dépit de la réduction considérable des échecs enregistrés au BEPC, la qualité des compétences prescrites remettrait en cause l'efficacité, vu que le cadre de leur construction ne permet pas des acquis pertinents.

La conclusion ainsi rappelée étant liée aux mesures prises dans le cadre de la programmation, il reste à voir si le travail de classe et les compétences évaluées confirment l'assertion ainsi faite. D'où la place du présent chapitre dont la visée est de répondre à la question de savoir comment évaluer l'efficacité interne du système au regard d'une étude des enseignements dispensés et des consignes d'évaluation. Nous nous intéressons aux notes prises pendant les cours et aux tâches des tests administrés car ils représentent le moyen le plus adéquat de visualiser le travail fait effectivement à l'éclairage du programme et donc de mesurer la pertinence des compétences acquises.

Plus précisément, nous nous employons à résoudre deux interrogations.

- Tout d'abord, quelles conclusions sur l'efficacité interne du nouveau système éducatif pouvons-nous tirer de l'exploitation des notes de cours dispensés par les enseignants de français en 3^{ème} ?
- Enfin, quel état dresser au regard des épreuves d'évaluations formatives et sommatives appliquées en 3^{ème} tant dans nos établissements cibles qu'aux sessions 2018 et 2019 du BEPC ?

L'assertion que nous faisons d'entrée de jeu est que le nouveau système éducatif est loin d'être tout-à-fait efficace au plan interne. Un fait qui se justifie, outre à l'éclairage des défauts de la planification, à la lumière des lacunes de la formation en français dispensée dans les salles de classe et à la nature incomplète des compétences mises en place au terme des évaluations. Les éléments de construction du propos sont eux aussi empiriques et découlent de l'emploi de nos deux référentiels affectés à la lecture des notes de cours et des épreuves que nous avons recueillies sur le terrain.

I. BILAN DE L'EFFICACITÉ INTERNE DU NOUVEAU SYSTÈME ÉDUCATIF AU REGARD DES COURS DE FRANÇAIS DISPENSÉS AUX APPRENANTS DE LA TROISIÈME

La troisième articulation de l'efficacité interne, comme l'annoncent nos questions de recherche et hypothèses ci-dessus, porte sur l'enseignement-apprentissage et l'évaluation. Pour la première partie, il s'agit de voir comment, à la suite des constats touchant le programme, les pratiques de classe qui ponctuent le cours de français en 3^{ème} s'articulent pour garantir la mise en marche des finalités et principes de l'APC et assurer l'acquisition de compétences pertinentes. Précisons que par souci d'isomorphisme, la présentation des données obtenues suivra elle aussi les articulations qui ont permis d'organiser la lecture du programme.

1. La prise en compte de la culture ou principe culturel

Le premier fait que nous avons voulu vérifier porte sur l'évocation dans le cadre du cours de profils socioculturels à réaliser.

Tableau 47 : mention des profils socioculturels de fin de cycle

Non	%	Oui	%
192	100	00	00

Nous avons pu observer que pour toutes les séquences des cours dispensés par les enseignants pris comme cas d'étude, aucune ne mentionne à quelque point du cours, des profils socioculturels de sortie de cycle. Le fait est contraire à la présence dans le programme de français en 3^{ème} de profils visant l'insertion dans la vie socioculturelle, notamment en dehors des cadres professionnels.

Il en découle un ensemble d'observations. Remarquons déjà une preuve que les enseignants n'ont pas été bien formés à la maîtrise de la notion de profils d'une part, et d'autre part, au profil socioculturel. En rappel, le dernier concept est lié à la finalité socioculturelle que sous-tend l'APC. Il faudrait souligner que la maîtrise des deux notions par les enseignants permet une bonne orientation des enseignements et apprentissages. Un moyen de mettre les apprenants au courant, par une organisation appropriée du cours, des fins de la vie quotidienne qu'ils devront satisfaire pour garantir leur insertion harmonieuse dans la communauté. La notion explique aussi pourquoi il est utile, à l'entame de l'enseignement, de montrer aux apprenants les buts à atteindre en déclinant clairement les profils qu'il s'agira de réaliser. S'il est encore très tôt pour conclure sur le non-respect de la finalité d'insertion socioculturel dans les cours de français que nous avons analysés, notons que les éléments

ainsi formulés servent déjà d'indication que le dévoilement des profils culturels ferait l'objet d'application partielle et que les manques ainsi constatés sont de nature à remettre sérieusement en cause les résultats réalisés.

Pour aller plus loin dans la vérification de la prise en compte de l'aspect culturel, nous avons interrogé l'introduction des séquences de cours par des situations à valeur socioculturelle. À titre de rappel, les problèmes culturels et socioprofessionnels sont censés être en proportions égales. L'analyse de l'élément tient en deux entrées. D'abord, nous avons voulu savoir si les modules étaient introduits par des situations-problèmes, suivant la logique de l'entrée par les situations de vie. Les observations faites se résument aux données du tableau qui suit.

Tableau 48 : introduction des séquences par des situations-problèmes

Non	%	Oui	%
192	100	00	00

Les informations présentées montrent clairement que l'entrée privilégiée dans les salles de classe reste les savoirs. Les enseignants se limitent à annoncer le nouveau module, puis s'engagent dans l'étude des savoirs, savoir-faire et savoir-être prescrits dans les programmes ou dans les manuels. La pratique est contraire à la logique suscitée et montre bien le conservatisme des pratiques enseignantes qui restent fortement ancrées sur la PPO et les méthodes traditionnelles qui donnaient la primauté au savoir pour lui-même. On voit aussi que les particularités de l'APC/ESV n'ont pas été clairement enseignées et maîtrisées au préalable. D'où des manques pareils, décelés dans l'activité de classe.

Le constat de l'absence de situations-problèmes introductives entraîne un autre manque lié au deuxième fait annoncé précédemment. En effet, on voit qu'il n'y a aucune situation d'entrée qui soit socioculturelle. La logique purement académique domine dans l'organisation des cours de français.

Pourtant, notons que l'entrée des séquences n'est pas le seul point possible d'introduction des situations complexes. On peut en l'occurrence les avoir à mi-parcours et à la fin, avant l'évaluation. D'où notre volonté de savoir le nombre de situations de vie employées par les enseignants au cours de la séquence, précisément avant l'évaluation. Le rapport de l'examen mené est contenu dans le tableau suivant.

Tableau 49 : nombre de situations traitées au cours de la séquence

Nombre de situations-problèmes	0	1	2	3	4	5
Nombre	100	90	02	00	00	00
%	52,08	46,88	01,04	00	00	00

Comme on peut l'apercevoir, les éléments du tableau présentent un fait troublant. En effet, la plupart des enseignants évalués n'emploient aucune situation-problème avant l'évaluation, soit pour l'enseignement-apprentissage de la langue ou pour les textes littéraires au programme. Un résultat qui vient renforcer l'impression déjà énoncée plus haut au sujet de l'ancrage sur les pratiques des démarches passées qui plaçaient au premier plan le savoir et qui envisageaient son apprentissage pour lui-même.

On voit aussi qu'il y a quand-même un effort non-négligeable d'employer les situations complexes au cours de l'enseignement-apprentissage, même si elles sont en nombre insuffisant et au moment inapproprié. On constate en fait que la seconde grande proportion d'enseignants élabore une seule situation de vie au cours de la semaine d'intégration, ce qui serait trop tardif selon l'APC/ESV et ne favoriserait pas un réel apprentissage de l'intégration. Seuls deux enseignants en ont conçu à divers niveaux (comprendre l'oral et l'écrit). Pourtant, le constat reste le même : la notion de situation-problème demeure très mal intégrée, d'où le sentiment que l'aspect n'a pas été martelé au cours des séances de formation.

L'occasion est aussi à faire remarquer que nous avons observé une confusion récurrente chez tous les enseignants de français, entre situations de vie et corpus. Qu'il s'agisse des cahiers de textes ou des apprenants, on pouvait voir à l'entame de chaque leçon, l'inscription *Situation-problème*, suivie d'un texte fait soit de phrases détachées ou sous forme d'un ensemble (un ou plusieurs paragraphes). On pouvait donc avoir chez la plupart des enseignants autant de situations du genre que de notions traitées sous les rubriques *grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire et rédaction*.

Il en découle que les enseignements, dans la plupart des cas, répondent à une logique purement académique. Le rapport à la vie réelle est très peu respecté, puisque c'est dans de rares cas qu'on voit des situations de vie se rapprochant des normes de la définition donnée plus avant au chapitre 1.

Un autre élément a fait l'objet de notre analyse. Plus haut, nous avons voulu voir si les situations introductives respectaient la parité *socioculturel-socioprofessionnel*. Sur la question, il a émané de notre étude qu'il n'était élaboré aucune situation d'entrée et donc, aucune situation socioculturelle. Le même examen s'est appliqué à d'autres points du déroulement des cours. Il en a découlé que puisqu'il est évident que certains enseignants emploient une ou deux situations au cours de la semaine d'intégration, il reste à déterminer si lesdites situations respectent la parité sus-évoquée. À l'issue de la vérification faite *via* la lecture des notes prises par les apprenants de français de la classe de troisième, nous avons abouti au constat que révèle dans le tableau qui suit.

Tableau 50 : évaluation de la parité entre situations socioculturelles et socioprofessionnelles

Mentions	Dominance des situations socioculturelles	Paritaires	Dominance des situations socioprofessionnelles
Nombre	92	00	00
%	100	00	00

Nous pouvons remarquer, comme l'indiquent les chiffres, que les situations définies sont à dominance socioculturelle. Seule une moyenne d'une situation sur les six élaborées par chaque enseignant au cours de l'année s'inscrit dans la logique socioprofessionnelle. Il en découle donc que lorsqu'il y a des situations définies pour l'intégration des apprentissages, la plupart rentrent sous la finalité culturelle.

On peut ainsi établir un rapprochement avec le déséquilibre observé plus haut dans les programmes qui défavorisent l'aspect socioprofessionnel cantonné à une seule famille de situations sur les six prescrites. La nature des *curricula* influence donc les pratiques enseignantes, les faisant pencher sur le volet purement culturel lors de la définition des situations-problèmes. Mais il faudrait aussi y voir la tendance à limiter le cours de langue et littérature au volet culturel. Notamment, remarquons l'expression *cours de langue et culture* souvent employée pour désigner l'apprentissage de la langue et de la littérature. Elle traduit une vision de la langue comme vecteur de culture, excluant de fait l'aspect actionnel qui la lie également au domaine professionnel. On peut donc arriver à la conclusion que c'est aussi sous l'influence d'une telle manière de voir le cours de français que les enseignants, même s'ils ne sont pas au courant de la nécessité de respecter la finalité socioculturelle, parviennent à des situations de vie mettant en valeur le domaine de la vie usuelle.

Un autre axe de notre analyse s'est porté sur l'application de la démarche qui constitue la suite logique de l'introduction d'une situation de départ. Pour la rappeler, elle prescrit les étapes suivantes : traitement des notions en lien avec la situation complexe - essai de résolution de la situation de vie par les apprenants - restitution des travaux - remédiation. Les informations touchant l'élément analysé figurent dans le tableau suivant.

Tableau 51 : suivi de la démarche : traitement des notions en lien avec la situation-problème - essai de résolution de la situation-problème par les apprenants - restitution des travaux - remédiation

Non	%	Oui	%
192	100	00	00

Le tableau démontre que des suites logiques des faits précédemment débattus, on observe qu'une entorse est faite au déroulement logique des séquences d'enseignement-apprentissage. L'absence de situations d'entrée suppose aussi l'omission de quelconques étapes où l'on peut voir les enseignants mettre les apprenants au travail par rapport aux dites situations d'entrée. Aussi, le traitement des notions ne se fait-il pas en lien avec des situations justifiant leur convocation dans la salle de classe. Pour les cas où on observe des situations de sortie de séquence, on voit clairement qu'elles ne touchent que très peu les savoirs enseignés.

Pour illustrer la dernière remarque, nous rapportons le travail fait par un enseignant de la classe de 3^{ème} espagnol 1 du Lycée bilingue d'Ekounou, Yaoundé. La séquence se déroule ainsi qu'il suit :

- annonce de la famille de situations
- Conjugaison : les temps de l'indicatif
- Lecture suivie : *Petit Jo, enfant des rues* d'Evelyne Mpoudi Ngolle : activités augurales
- Grammaire : situation de communication : communication verbale et communication non-verbale
- Lecture méthodique : « Vivre sans père » : déterminer les sentiments
- Expression écrite : la lettre privée
- Orthographe : la ponctuation
- Vocabulaire : formation des mots : dérivation, composition
- Expression écrite : la narration : rédaction de l'introduction
- Grammaire : les temps du récit
- Grammaire : style direct, style indirect
- Expression orale : stratégies d'écoute et de prise de parole
- Expression écrite : le schéma narratif
- Intégration : les paragraphes narratifs, relatifs et injonctifs

Tâche d'intégration : beaucoup d'élèves ne font plus tous les cours. Ils choisissent les enseignements qui leur plaisent ou les leçons des professeurs qu'ils apprécient.

- Relate en cinq lignes le comportement d'un ou de deux élèves que tu as observés.
- Présente dans un paragraphe cinq conséquences de ce mauvais comportement.
- Propose en cinq lignes quelques conseils pour mettre fin au problème.

Observons dans la suite que l'entrée est bel et bien le traitement des savoirs, puisque la séquence débute par un cours de conjugaison portant sur les temps de l'indicatif. Aucune situation de vie n'est introduite à l'entame pour encadrer l'évocation de la chaîne des savoirs

et savoir-faire qui seront traités par la suite. Puis, seuls certains savoirs seront demandés par la situation d'intégration, bien qu'ils aient été traités hors contexte. Même si nous n'y sommes pas encore, on voit bien que la plupart des savoirs sont traités pour eux-mêmes. À titre d'illustration, il n'existe aucun rapport concret entre les travaux de langue et de littérature.

Nous entendons ainsi souligner qu'on voit clairement que la situation d'intégration, ne fait aucune place pour la convocation de notions traitées, notamment, en lecture suivie (les activités augurales de l'œuvre *L'arbre fétiche*), l'expression des sentiments, la lettre privée, la formation des mots, la rédaction de l'introduction d'une narration et les styles direct et indirect. Les trois tâches spécifiées n'imposent pas la mobilisation des savoirs qui ont au préalable été enseignés pour eux-mêmes. Le cours sur la dérivation et la composition par exemple n'a, dans sa construction, aucun lien palpable avec le module qui touche la vie communautaire, le cas du cadre scolaire.

En outre, en enseignant les styles direct et indirect, le professeur n'indique en rien qu'il s'agit de stratégies illocutoires qui pourraient être efficaces dans les travaux de narration. Bref, il n'existe à priori aucun lien concret entre les ressources évoquées *supra* et la situation finale. Relevons par ailleurs que deux des tâches de la situation-problème ne relèvent d'aucun apprentissage préalable. Il s'agit des paragraphes relatif et injonctif. Toute chose qui démontre, comme dans le cas des autres enseignants, le non-suivi de la démarche que réclame l'APC/ESV pour garantir un meilleur apprentissage de l'intégration.

Les tâches figurant dans la situation d'intégration rapportée évoquent un autre problème. En fait, la formulation de la situation de vie pourrait pourvoir un ou des supports (textes, images...) pour servir de ressources, donner un modèle du travail attendu des apprenants et les orienter dans la réalisation du produit escompté. Notons par ailleurs que le modèle peut alternativement être fourni après la restitution des travaux pour favoriser les productions futures. L'analyse de l'aspect que nous évoquons a permis d'aboutir aux résultats suivants.

Tableau 52 : proposition d'un modèle de résolution de la situation-problème au début ou à la fin

Non	%	Oui	%
62	67,39	30	32,61

Nous avons pu remarquer, comme dans l'exemple présenté *supra*, que le modèle de conception des situations-problèmes le plus employé exclut la provision de supports donnant

un modèle de la construction attendue ou des éléments de connaissance utiles à la réalisation des tâches. Toutefois, dans certains cas, à la suite des restitutions de travaux faits par les apprenants, les enseignants donnaient un modèle du texte attendu. Le fait nous ramène à la question de la manière de formuler les situations complexes. Elles doivent, de préférence, donner un exemple de la production attendue en termes de connaissances à mobiliser, voire de forme du produit. Pour faire réaliser une lettre, à titre d'illustration, on peut associer à l'énoncé de la situation de vie une première lettre d'un expéditeur à qui l'apprenant devra répondre. Le texte devient un modèle à la fois de la présentation et des informations à donner dans le produit attendu.

On voit donc que les séminaires de vulgarisation du nouveau paradigme ne sont pas arrivés à mettre un accent particulier sur de tels aspects. On comprend par ailleurs que les professeurs avaient raison de solliciter une réelle formation à l'élaboration des situations-problèmes dans le cadre du questionnaire ayant servi à notre enquête.

Les informations précédentes sur le nombre de situations évoquées au cours de l'enseignement-apprentissage révélaient déjà que la plupart d'enseignants ne formulent pas de situations complexes avant la période d'évaluation. Nous avons pu remarquer que seule une infime partie introduit en moyenne une situation à la période dite d'intégration qui intervient en fin de séquence. L'information conforte le constat qu'établit le tableau suivant. Il s'agit notamment de l'analyse que nous avons menée sur la provision de situations supplémentaires visant à consolider les acquis après la remédiation faite autour d'une première tâche réalisée par les apprenants, puis restituée et corrigée.

Tableau 53 : proposition d'une situation supplémentaire d'évaluation après le traitement de la première

Non	%	Oui	%
192	100	00	00

Les informations du tableau s'ajoutent au rappel précédant pour démontrer que les enseignants ne prennent pas la peine de donner des situations-problèmes en vue de vérifier l'acquisition du modèle fourni après remédiation. On comprend alors que la formulation des situations et leur exploitation aux fins d'enseignement-apprentissage posant de nombreuses difficultés aux enseignants qui ne maîtrisent pas ces notions de didactique, beaucoup d'entre eux évitent de se risquer à la tâche d'introduire des situations en classe, ou se limitent à une seule. Il en découle la conclusion que l'approche n'est pas effectivement mise en place sur le

terrain, puisqu'elle reste très peu maîtrisée dans bien des aspects, l'exemple pris de la finalité culturelle et de l'emploi des situations-problèmes d'apprentissage.

Pour aller plus loin avec l'analyse des situations que nous avons pu observer dans les notes de cours, nous avons voulu vérifier qu'elles prenaient le soin de faire référence à des cadres de vie locaux et étrangers qui servent, en général, de toile aux actions quotidiennes. Le tableau qui va suivre résume les résultats de l'examen mené.

Tableau 54 : lien entre les situations de vie et les milieux de vie locaux et étrangers

Oui	%	Non	%
92	100	00	00

Les données du tableau montrent que les situations analysées font généralement référence aux milieux de vie locaux et étrangers. Il s'agit de lieux tels la salle de classe, la maison familiale, le marché, le cybercafé... Ainsi, en lien avec les résultats obtenus au cours de l'analyse de la parité entre situations socioculturelles et socioprofessionnelles, on voit très clairement que l'aspect socioculturel reste le plus en vue, au contraire du second qui est mis aux oubliettes. Cependant, encore faut-il dire si le respect minime de la finalité socioculturelle obéit à la norme de l'APC/ESV, à savoir, se référer d'abord au contexte local avant d'aborder le cadre étranger.

Ainsi, l'analyse s'est intéressée, à travers la question de savoir si les situations de vie analysées se rapportaient aux problèmes socioculturels locaux puis étrangers. Les résultats de l'examen sont résumés dans le tableau suivant.

Tableau 55 : lien entre les situations de vie et les problèmes socioculturels locaux puis étrangers

Non	%	Oui	%
57	61,96	35	38,04

En lisant les chiffres, on s'aperçoit qu'en lien avec la tendance observée plus haut à l'étude du programme de français en 3^{ème}, la vision loco-globale est fortement délaissée au profit de la découverte de l'univers étranger. Autrement dit, on n'observe que très peu de situations qui montrent un intérêt pour la redécouverte et la valorisation des cultures du contexte local. Toute chose qui ferait un frein à la finalité culturelle de l'approche adoptée en partie pour réparer le tort fait aux traditions locales à l'épreuve de la colonisation.

Un aspect supplémentaire de l'analyse du volet culturel est la mise en relief de rôles socioculturels à jouer. Les chiffres du tableau suivant s'y rapportent.

Tableau 56 : rapport des situations de vie aux rôles socioculturels à jouer par les apprenants

Oui	%	Non	%
92	100	00	00

En effet, à l'idée de dire si les situations définies par les enseignants faisaient une référence claire à des rôles socioculturels que devaient jouer les apprenants, nous avons pu remarquer que les postures actantielles étaient effectivement mises en référence, bien que généralement indirectement. Un tel état de choses tranche avec le besoin d'indiquer ouvertement des rôles sociaux à jouer dans les situations-problèmes. Notons que cette manière de procéder contribue à fixer l'attention de l'apprenant sur les fonctions qu'il pourrait opérer dans la vie réelle, sur la base de l'ensemble des savoirs traités.

On voit donc, à la suite du propos précédent sur l'analyse des connaissances que les enseignants détiennent au sujet des notions de situations complexes et tâches, que la non-maîtrise desdits aspects de l'APC a des répercussions aux deux niveaux de la fréquence de conception du type d'activités en question et de la qualité de leur formulation.

Nous avons aussi voulu observer comment les enseignants de français appliquent l'APC à travers leur choix de ressources, parmi lesquelles les supports (les textes et autres formes d'aides à l'enseignement-apprentissage). Il découle de l'analyse les données suivantes.

Tableau 57 : introduction de techniques, savoirs, textes ou outils à connotation traditionnelle

Oui	%	Non	%
102	53,13	90	46,87

Le tableau indique que la majorité des enseignants avaient, dans leur choix de supports, des éléments à valeur traditionnelle locale. Toutefois, il s'agissait essentiellement de textes tirés des œuvres et manuels au programme ou d'autres sources. Le constat nous ramène donc à la faible prise en compte de l'ancrage sur les traditions locales qu'il faut valoriser dans toutes leurs formes. Ainsi, à l'inverse de la réalité actuelle de nos salles de classe, des techniques de travail ou mieux de résolution de problèmes pourraient être explorées.

Il faudrait relever que les problèmes posés proviennent du flou existant dans les programmes. Comme on peut l'observer *infra*, les *curricula* actuels ne donnent aucune précision des éléments du cadre traditionnel à évoquer, vu la mention vague : *Ressources socioculturelles* : - *Interaction sociale, us et coutumes, etc.* - *Objets culturels*. Tous portent ladite inscription, notamment à la dernière colonne réservée aux ressources. On voit bien que

même si elle montre qu'il faut se référer aux éléments des traditions locales, pour les modules qui évoquent différents objets, il n'y a aucune précision des éléments spécifiques à convoquer. Il en résulte un problème au niveau de l'enseignement : les professeurs de français n'arrivent pas à se situer sur le travail à faire. On aurait pu éviter de tels manques en précisant clairement les outils traditionnels à convoquer en dehors des textes.

La note que nous venons de faire met un terme à l'analyse des aspects généraux et culturels de l'enseignement du français. Cependant, notons que les discussions sur la prise en compte de la culture ne sont pas exhaustives. Aussi, le côté culturel ne suffit-il pas pour tirer des conclusions sur l'état des lieux de l'enseignement-apprentissage du français. Il faut en plus s'intéresser aux autres principes, d'où la suite de l'analyse qui explore le respect du *continuum* école-vie quotidienne.

2. Le *continuum* école - vie quotidienne présente et future ou principe de contextualisation

La phase actuelle tente de vérifier la référence aux milieux de vie présents, puis futurs, l'évocation de leurs problèmes et le développement de situations variées à divers niveaux de l'enseignement-apprentissage. Notamment, nous avons voulu savoir si les situations formulées par les enseignants au cours de l'enseignement-apprentissage du français font référence aux noms de personnages familiers. Il s'agit précisément de noms propres de personnes relevant du patrimoine culturel local, mais aussi de noms communs désignant des rôles du même ressort. Il a découlé de notre examen les résultats que présente le tableau.

Tableau 58 : référence dans les situations aux noms de personnages familiers

Non	%	Oui	%
80	86,96	12	13,04

Nous remarquons que les situations-problèmes, pour la plupart, ne font aucune référence à des noms propres ou communs de personnes. Un exemple est la situation formulée par un enseignant du Lycée bilingue d'Essos-Yaoundé que nous rapportons *infra*.

Vous avez assisté à une cérémonie traditionnelle.

- Racontez le déroulement de la cérémonie.
- Vous insisterez sur le schéma narratif.
- Vous utiliserez les synonymes, antonymes et homonymes.

Comme dans les autres cas, on voit clairement qu'il y a manque de contextualisation de la tâche, en partie dû à la non-référence concrète à des noms propres ou communs qui désignent le patrimoine culturel. On remarque que la situation aurait été mieux contextualisée en fixant l'individu sur une culture précise, notamment à travers un nom. Par exemple, la tâche aurait pu être formulée de la manière suivante : à l'invitation de votre camarade, Edima,

vous avez assisté à une cérémonie traditionnelle. De retour chez vous, vos parents vous demandent de leur relater ce qui s'est passé...

Dans le scénario de la situation de vie, nous relevons d'abord les noms communs *camarade* et *parents* qui désignent des réalités de l'univers du candidat qui est un élève et qui assurément a des camarades de classe dont il se sent proche. Il a aussi des parents dont le rôle est de lui donner la permission d'honorer l'invitation d'un ami et de contrôler l'expérience vécue.

Mais en plus, on relève l'emploi du nom *Edima*, patronyme du camarade, qui laisse déjà supposer, pour le candidat, que la cérémonie racontée devra porter des traces de traditions bantoues camerounaises, même si l'événement relaté est universel. On voit donc qu'en dérogeant à l'emploi de noms qui situent l'apprenant dans le cadre d'une culture donnée, les enseignants de français s'éloignent par trop du principe de contextualisation, un fait qu'on pourrait mettre sur le compte du déficit de vulgarisation des principes de l'APC.

Il en est de même des lieux. La mention dans les situations des noms de lieux familiers pourrait aussi accroître la qualité de la contextualisation. Parlant de notre public cible, l'examen du présent aspect a permis d'obtenir les chiffres qui suivent.

Tableau 59 : référence dans les situations à des lieux familiers

Non	%	Oui	%
80	86,96	12	13,04

Comme on le voit dans le tableau, l'emploi des noms de lieux est à l'image du constat fait sur les noms des personnes. Les enseignants éprouvent des difficultés dans la formulation des situations-problèmes. Elles se traduisent en partie par des scénarios de situations complexes qui manquent de présenter des lieux familiers mis en référence par l'utilisation de noms.

Outre le cas de la situation précédente, observons l'autre tâche formulée par un enseignant de la classe de troisième au Lycée de la Cité verte - Yaoundé : *Raconte un événement de la vie quotidienne qui t'a tellement touché.* Sans vouloir nous attarder sur les autres défauts de la situation, on voit clairement qu'elle ne fait aucune référence à quelque lieu, dans l'optique de mieux circonscrire le travail de l'apprenant, tant du point de vue spatial que culturel. Le scénario, placé sous le module *Citoyenneté et environnement*, aurait pu être conçu de la manière suivante : *Pendant les congés passés dans ton village, tu as vécu une scène qui t'a marqué négativement, puisqu'elle montrait un cas de violation du droit des enfants...*

La situation sus-reprise fait d'office référence au phénomène du conservatisme des anciennes pratiques de formulation des tâches d'expression écrite. Pourtant, avec la reformulation faite, la situation basée au village évoque ouvertement au faible niveau d'instruction et donc de prise de conscience par rapport aux droits des enfants. Le village s'oppose par le caractère à la ville où de telles scènes peuvent se produire de manière moins ouverte en raison de la connaissance de l'existence d'instruments légaux de répression. Lesdites données qu'on devrait avoir évoquées pendant le cours doivent par ailleurs apparaître dans le texte produit par l'apprenant.

À la suite du constat qui précède, nous nous sommes arrêté pour observer plus profondément le respect de la perspective loco-globale que nous avons déjà abordée. L'analyse nous a permis d'obtenir les informations du tableau qui suit.

Tableau 60 : proportion de situations à coloration locale par rapport à celles à coloration étrangère

Modalités	Situations à coloration étrangère	Situations à coloration locale
Nombre	46	46
%	50	50

Les données relèvent que la formulation des situations (voir les deux derniers exemples analysés *supra*), ne permet pas réellement de les situer sur l'une ou l'autre des deux tendances de la perspective à l'étude. La parité des chiffres devrait donc être comprise comme traduisant le manque de précision, la nature plutôt non-située de la grande majorité des tâches.

Il en découle donc que la perspective loco-globale est très peu maîtrisée, de même que la formulation même des scénarios de situations-problèmes. Le résultat est à l'image des données issues de l'enquête par questionnaire sur la maîtrise par les enseignants de l'ancrage dans l'*ici* puis l'*ailleurs* au cours de la formulation des tâches d'enseignement-apprentissage. Autrement dit, puisqu'ils ne maîtrisent que très peu la variable, les professeurs de français n'arrivent pas à formuler des situations complexes en respectant le besoin de privilégier l'exploration du contexte local.

De même que les situations, les ressources présentent le manquement déjà observé sur les valeurs locales et étrangères. Pour le voir plus clairement, observons plutôt le tableau suivant.

Tableau 61 : proportion des ressources culturelles à coloration locale par rapport à celles à coloration étrangère

Modalités	Ressources culturelles à coloration étrangère	Ressources culturelles à coloration locale
Nombre	102	90
%	53,13	46,87

Comme on peut l'apercevoir, les chiffres dévoilés confortent l'idée que les ressources ne sont pas évoquées de manière à favoriser d'abord la redécouverte du cadre de vie local et de ses valeurs culturelles. Il faudrait préciser par ailleurs que l'analyse s'est limitée au choix des textes-supports évoqués dans les salles de classe, puisqu'à part, les ressources introduites par les professeurs restent les notions disciplinaires.

Nous avons donc pu noter qu'au moins au niveau du choix des textes, les aspects culturels mis en valeur comme ressources relèvent plus des traditions étrangères. Car, en dehors des extraits d'œuvres africaines ou camerounaises au programme, les apprenants ont été mis en contact avec une panoplie de corpus présentant alternativement l'aspect de la vie moderne empruntée à l'occident ou le contexte occidental typique.

Nous en avons conclu que les ressources évoquées sont plus d'origine étrangère. Une place insuffisante est accordée aux traditions d'ici, d'où le besoin d'un ajustement conséquent. Le point débattu nous permet de nous intéresser maintenant au respect du *continuum* théorie-pratique

3. Analyse de l'enseignement-apprentissage suivant le *continuum* théorie - pratique

Nous avons voulu, à la suite de l'évaluation du respect de l'aspect culturo-contextuel, analyser l'inscription de l'enseignement-apprentissage du français dans une logique de la pratique. Il a donc été premièrement question de voir si les cours des enseignants observés proposaient des tâches authentiques qui s'opposent aux activités purement académiques. Les résultats de l'examen sont présentés dans le tableau *infra*.

Tableau 62 : proposition de tâches authentiques

Non	%	Oui	%
100	50.8	92	49,92

Nous avons constaté, comme l'ont montré les résultats de l'analyse du respect de la démarche situation d'entrée - enseignement-apprentissage - situation de sortie, qu'il existe des enseignants qui proposent des tâches authentiques qui tendent à s'éloigner de la visée essentiellement académique. Seulement, ils ne surpassent pas le nombre d'enseignants qui ne conçoivent pas du tout de situations-problèmes aux fins d'apprentissage.

Notons cependant que s'il existe une proportion assez louable de professeurs qui introduisent des tâches authentiques lors du cours de français, il reste un autre problème à régler, notamment, le respect de la parité nécessaire entre tâches socioprofessionnelles et socioculturelles. Les données du tableau montrent le constat fait à l'effet.

Tableau 63 : proportion des tâches authentiques socioprofessionnelles par rapport à celles socioculturelles

Modalités	Proportion des tâches socioculturelles	proportion des tâches socioprofessionnelles
Nombre	92	33
%	100	35,87

Les chiffres que nous présentons montrent bien, pour les 92 enseignants qui proposaient des tâches authentiques, que tous arrivaient à développer des activités cadrant avec l'aspect socioculturel. Seuls 33 proposaient des tâches socioprofessionnelles, notamment sous le module intitulé *La vie économique*. Le ratio défavorable à la finalité socioprofessionnelle remet sur la table le débat que nous avons engagé dès l'analyse du programme. En fait, nous voyons très clairement que l'orientation vers le monde du travail n'ayant pas été renforcée à l'entrée par la programmation, l'enseignement-apprentissage du français, par voie de conséquence, répercute un déséquilibre préjudiciable à l'atteinte des objectifs fixés. D'où la rareté des tâches touchant le cadre de l'activité professionnelle de production de biens et services.

L'analyse des tâches authentiques induit une *sine qua non* pour le volet purement académique. Toute chose qui s'observe à travers les chiffres du tableau *infra*.

Tableau 64 : proposition de tâches académiques par l'enseignant

Oui	%	Non	%
192	100	00	00

Nous avons pu remarquer que tous les professeurs de français proposaient des tâches purement académiques. Il s'agit d'exercices d'application de la connaissance sous fond de correction orthographique, phrases à compléter, questions de compréhension de texte... qui suivaient le traitement de chaque notion et arrivaient même à faire disparaître chez certains enseignants les tâches authentiques. Pour les autres, seule une tâche d'intégration portait la marque de l'enseignement par situations. Aussi avons-nous voulu estimer comparativement les proportions de tâches académiques et authentiques.

Tableau 65 : proportion des tâches académiques par rapport à celles authentiques

Modalités	Dominantes	Paritaires	Moindres
N°	192	00	00
%	100	00	00

Comme le montrent les données du tableau il est clair que les tâches académiques étaient largement dominantes chez tous les enseignants observés. En effet, il y en avait deux

ou trois à la suite de chaque notion traitée et au cours des périodes dites d'intégration. Le résultat montre à quel point sous l'influence des programmes et de la qualité de la formation des formateurs, l'enseignement-apprentissage du français est resté fortement conservatrice, centrée sur le traitement et la maîtrise du savoir pour lui-même. La logique de l'employabilité de la connaissance, quant à elle, n'est que très faiblement appliquée. Toute chose qui serait de conséquence sur la qualité des compétences développées.

4. Analyse de la prise en compte de l'approche formation - emploi ou le principe de professionnalisation

Dans la section précédente, nous avons introduit l'intérêt accordé à la finalité socioprofessionnelle. Nous allons approfondir l'aspect en revenant plus amplement sur les situations-proposées et les ressources.

Tableau 66 : proposition de situations de vie visant les milieux socioprofessionnels

Non	%	Oui	%
159	82,81	33	17,19

Comme nous l'avons vu précédemment, nous avons pu apercevoir des situations complexes socioprofessionnelles. Seulement, il ne s'agissait que de 33 cas parmi les 192 enseignants observés. On voit donc que contrairement aux visées académique et socioculturelle qui se suivent au classement, la visée socioprofessionnelle est tout simplement mise aux oubliettes et n'est considérée que très rarement.

En dépit d'une telle faible considération, nous avons souhaité savoir si, dans les cas où la dernière finalité a été prise en compte, les cours révélaient une réalisation parfaite. D'où les chiffres que présente le tableau.

Tableau 67 : mention claire des milieux socioprofessionnels dans le cours

Non	%	Oui	%
22	67	11	33

Les résultats montrent que des 33 cas d'observation du respect de la finalité socioprofessionnelle, seuls 11 arrivaient dans leurs cours à évoquer clairement des contextes de production socioprofessionnelle. Dans la plupart des cas, on pouvait voir que les milieux n'étaient pas évoqués, d'où leur ratio visiblement faible par rapport aux situations de la vie purement socioculturelle.

Outre les situations et la mention simple de milieux de vie socioprofessionnelle, nous sommes intéressé aux textes-supports employés par les enseignants aux fins de vérifier leur lien avec le domaine de l'emploi. Le résumé de l'analyse est présenté dans le tableau.

Tableau 68 : rapport des ressources textuelles avec le monde professionnel

Non	%	Oui	%
22	67	11	33

D'après les chiffres, on observe qu'à la suite de la mention des milieux socioprofessionnels, les textes-corpus employés dans les salles de classe étaient rarement liés au domaine de l'emploi, même dans le cadre du module portant sur la vie économique. Ils restaient centrés sur l'aspect socioculturel lié aux activités économiques, notamment le commerce. Ainsi, on peut voir que lesdites ressources sont en nombre largement insignifiant, lorsqu'on les compare aux textes touchant le volet culturel de la vie quotidienne.

Outre les écrits, les autres ressources professionnelles ont retenu notre attention. Il s'agit du langage des spécialités, des savoirs, mais aussi des autres matériels employés dans la production de biens et services au sein de domaines professionnels précédemment mentionnés. Les résultats que présente le tableau qui va suivre montrent les retombées de l'analyse.

Tableau 69 : inclusion dans les ressources d'éléments du langage de spécialité, des savoirs et de matériels des domaines professionnels

Non	%	Oui	%
28	84,85	05	15,15

Nous avons pu observer que dans quelques rares cas, les enseignants arrivaient à évoquer des ressources professionnelles autres que les textes, notamment, le langage de spécialité. Les autres outils matériels étaient tout simplement évacués, toute chose qui amoindrit l'effort des enseignants à faire explorer le monde de l'emploi aux apprenants, sans doute (comme l'affirment plusieurs), en raison du fait qu'il faudrait réserver l'aspect aux études universitaires. La note nous permet de passer à présent à l'examen de l'enseignement-apprentissage du français en 3^{ème} à la lunette de l'interdisciplinarité.

5. Analyse du principe d'interdisciplinarité

À partir du présent principe, avons d'abord voulu savoir si l'enseignement dispensé dans les salles de classe tentait d'amoindrir les barrières entre les différentes sous-disciplines du français. Les remarques faites sont résumées dans le tableau suivant.

Tableau 70 : traitement interconnecté des savoirs, savoir-faire et savoir-être linguistiques

Non	%	Oui	%
135	70,31	57	29,69

Comme le montrent les chiffres, le cours de français semble mal se débarrasser des barrières érigées entre les différentes sous-disciplines qui constituent le français. Toute chose qui résulte principalement de l'entrée qui reste fondée sur les savoirs et non des situations de vie rythmant l'enseignement-apprentissage des notions. Il n'y a que près de 30 % des cas qui arrivent à annuler quelque peu les barrières en essayant de faire des suites semblables à celle que nous avons pu voir chez un enseignant de la classe de 3^{ème} allemand au Lycée bilingue de Mendond. Chez l'enseignant, comme chez d'autres, on pouvait observer des associations du genre traitement des temps du récit en conjugaison pour servir l'évocation en rédaction de la narration. Ou encore, pratique de la lecture pour favoriser l'enseignement-apprentissage de la narration.

Pourtant, il faudrait reconnaître que de tels efforts sont bien minces. Ils auraient été plus porteurs s'ils s'appuyaient effectivement sur l'entrée par des situations-problèmes bien élaborées pour guider le traitement des savoirs et savoir-faire. Il faudrait, à la suite du propos précédent, nous arrêter sur le lien des ressources cognitives aux situations traitées. Un aspect que résumant les chiffres qui vont suivre.

Tableau 71 : lien logique des savoirs, savoir-faire et savoir-être aux situations qui les évoquent

Non	%	Oui	%
192	100	00	00

Nous avons pu remarquer qu'aucun des enseignants n'arrivait à regrouper parfaitement les savoirs, savoir-faire et savoir-être enseignés aux situations complexes. D'abord, en guise de rappel, plus de la moitié n'abordaient pas de situations-problèmes d'apprentissage dans leurs salles de classe. Pour eux, il est évident qu'il n'y a aucune chance de retrouver le moindre rapport des éléments de cognition traités avec quelque situation de vie. Nous avons aussi vu que pour un second groupe, on pouvait noter des situations introduites à la période d'intégration, donc, après l'enseignement-apprentissage. Pour eux, par contre, un lien partiel et même très partiel pouvait être observé, puisque seuls quelques savoirs sur une panoplie traitée au courant de la séquence pouvaient être intégrés dans la seule situation développée, les autres restant alors sans rapport avec ladite situation.

Il apparaît une fois de plus clair qu'en manquant d'appliquer la clé de l'entrée par les situations complexes à l'organisation des cours de français, les enseignants manquent d'atteindre le décroisement des apprentissages dispensés. Aussi peut-on comprendre que si

le cap avait été franchi, les professeurs seraient arrivés à garantir une réelle intégration de tous les savoirs enseignés en les arrimant à l'activité de résolution des problèmes.

Le rapport du français aux autres domaines disciplinaires constitue l'autre aspect du décloisonnement que nous avons analysé est, d'où le tableau qui va suivre.

Tableau 72 : origine disciplinaire variée des savoirs

Oui	%	Non	%
192	100	00	00

D'après les chiffres, nous voyons que les cours analysés sont bien arrivés à intégrer les apports d'autres disciplines, notamment *via* le traitement du lexique lié à différents aspects induits par les titres des modules. La progression thématique est donc d'un grand apport dans l'atteinte dudit volet. Nous avons pu observer, selon les modules, l'interrelation du français et des domaines tels les sciences environnementales, la médecine, le droit et les médias.

Cependant, relevons que le rapprochement reste insignifiant tant que l'enseignant n'arrive pas à pousser plus loin pour viser la résolution des problèmes et le rapport à la vie quotidienne des notions qu'il évoque dans sa salle de classe. Pour le français, il s'agit du seul passage vers une véritable annulation des barrières entre les sous-disciplines maintenues en place par l'objectif de faire concorder enseignement et évaluation. Une remarque qui nous permet de passer au dernier pan de notre analyse du français en abordant la production d'objets faisant sens par rapport aux besoins sociaux.

6. Analyse de la production d'objets faisant sens par rapport aux besoins sociaux

En rappel, nous avons montré que l'un des principes de l'APC vise à favoriser, par l'enseignement-apprentissage, la production de services et biens qui ont un rapport logique aux situations de la vie quotidienne. Dans le cadre du français, les produits peuvent prendre la forme de textes à vocation socioculturelle ou professionnelle et s'accommodant aux différents domaines de la vie courante.

L'analyse de l'aspect du cours de français s'est intéressée à la réalisation des biens, objets techniques visant à satisfaire des besoins de la vie, mais aussi de services liés aux postures actantielles à adopter. Tout d'abord, nous avons souhaité voir s'il y avait eu respect de la visée de l'approche dans la construction des cours collectés, d'où le tableau suivant.

Tableau 73 : réalisation d'objets techniques et de services à l'issue de l'activité didactique

Non	%	Oui	%
100	52,08	92	47,92

En effet, nous avons pu observer, à la suite du nombre d'enseignants prévoyant des situations-problèmes au terme de la séquence, que la plupart des cours dispensés aboutissaient à des objets techniques et services. Pour les biens, il s'agissait surtout de textes. Pour la proportion des professeurs qui ont pu respecter la vision, nous avons souhaité savoir le ratio observé pour les deux finalités socioculturelle et socioprofessionnelle. Le résultat de l'examen est contenu dans le tableau qui suit.

Tableau 74 : proportion d'objets techniques et services liés aux situations professionnelles et socioculturelles

Modalités	Dominance des objets et services liés au domaine socioculturel	Domination des objets et services liés au domaine socioprofessionnel
Nombre	59	33
%	64,13	35,87

Notre analyse révèle que les produits du domaine socioculturel restent prédominants pour les enseignants qui ont pu respecter le principe de productivité. Un fait qui conforte le déséquilibre défavorable à la finalité liée au monde professionnel, outre le premier qui met en avant l'aspect purement académique. Il en est de même pour les services prévus à l'issue de l'enseignement qui sont liés aux rôles sociaux à effectuer d'après les situations-problèmes. Nous avons tout aussi bien observé qu'il persistait une dominance de la visée culturelle sur l'aspect professionnel.

Il en découle que globalement, le cours de français en troisième, à la suite des manques de la planification et de la formation des formateurs, reste fortement ancré sur l'aspect purement académique, au détriment de l'insertion dans la vie courante. En plus, il est marqué par un déséquilibre préjudiciable à l'atteinte de l'objectif socioprofessionnel, toute chose qui montre que les défauts de la vulgarisation de l'approche ont une très forte influence sur les applications faites sur le terrain. Les dernières sont de nature à altérer grandement les résultats obtenus, puisqu'on constate que les compétences fixées ne sont pas tout-à-fait conformes aux objectifs de l'adoption de l'APC. Nous nous tournons à présent vers le dernier aspect de notre bilan, en l'occurrence l'évaluation des compétences.

II. BILAN DE L'EFFICACITÉ INTERNE DU NOUVEAU SYSTÈME ÉDUCATIF AU REGARD DES TÂCHES D'ÉVALUATION

En guise de précision, l'analyse des sujets d'évaluation tient compte de l'entièreté, donc de la manière dont la note finale est attribuée. Autrement dit, nous avons tenu compte des différentes rubriques à travers lesquelles se fait l'appréciation finale du niveau de

compétence acquis. Ainsi, quatre divisions sont censées constituer l'épreuve : la correction orthographique ou la dictée, l'étude de textes, puis les expressions écrite et orale. Bien entendu, nous n'affirmons pas encore que toutes les évaluations sont conformes à la rubrication rappelée. D'où la valeur du présent examen. D'une part, il vise à déterminer la qualité de l'évaluation des compétences. Un premier aspect qui prend en compte l'exigence que la mesure du niveau de compétence acquis doit tenir compte d'un ou deux des aspects susmentionnés. D'autre part, il s'agit d'analyser les épreuves à la lunette de la règle de la prise en compte des différentes articulations recommandées par le ministère.

a. Analyse de la structuration des épreuves

Le premier fait que nous analysons est donc la structuration des épreuves. Le résumé de l'analyse est contenu dans le tableau qui va suivre.

Tableau 75 : nombre de parties de l'épreuve

Mentions	Nombre	%
1 partie	101	52,6
2 parties	55	28,65
3 parties	32	16,66
4 parties	04	02,09

Les chiffres permettent de remarquer que dans la majeure partie des cas, les évaluations en français sont partielles. Elles ne couvrent pas l'ensemble des divisions que nous avons rappelées plus haut. Seul le pourcentage de 18,75% approche la prise en compte de l'ensemble des aspects recommandés. Pourtant, là n'est pas tout à fait le problème.

En effet, on constate que la plupart des cas présentent une évaluation qui se limite essentiellement aux ressources (voir les deux premières lignes). Il s'agit de la correction orthographique et de l'étude de textes qui représentent 81,25 %. Les formes d'exercices en question sont jugées plus faciles à corriger, vu les effectifs pléthoriques. Pourtant, leur choix relève mieux d'une influence de la forme des enseignements réalisés.

Pour rappel, l'analyse faite dans la première partie du chapitre a démontré un penchant pour la visée académique sur le terrain. L'entrée par les situations de vie préconisée est absente, puis l'application des situations complexes à l'intégration des acquis, quant à elle, reste minoritaire. Par voie de conséquence, il apparaît cohérent que les enseignants qui peinent à adapter leur enseignement à l'emploi des situations de vie évaluent selon le même modèle jugé proche de la PPO. D'où la conclusion qu'il est normal que le nombre d'épreuves mettant en scène les situations-problèmes soit moindre.

L'autre note à tirer de la configuration est que le cas des évaluations dites complètes semble redondant pour un système qui valorise l'intégration et qui voit donc la compétence

comme une entité composite d'où les ressources notionnelles apparaissent indissociables des capacités.

À la suite des débats précédents, il faudrait se pencher plus spécifiquement sur la constitution des cas de sujets comportant des situations-problèmes. Il s'agit d'évaluer leur teneur en situations et tâches au respect de la règle des deux situations sur trois ou trois sur quatre. Pour être explicite, la règle fonde la validation de la compétence sur le passage avec succès de trois situations sur quatre proposées ou de deux sur trois proposées.

Plus loin, le même principe dicte le nombre de tâches à exécuter sous chaque situation à résoudre, les portant à trois ou quatre. Le tableau qui suit résume donc l'état des sujets d'évaluation sur l'aspect. Pour le dire plus concrètement, l'examen concerne 32 sujets d'expression écrite et 4 sujets d'expression orale.

Tableau 76 : nombre de situations et de tâches par évaluation

Nombre de situations	Nomb.	%	Nombre de tâches par situations	Nomb.	%
1 situation	36	100	3 tâches	36	100
2 situations	00	00	1 tâche	00	00
3 situations	00	00	2 tâches	00	00
4 situations	00	00	4 tâches	00	00

Les chiffres qui précèdent montrent que du point de vue des situations de vie, le nombre reste formel, une seule situation, soit un nombre bien loin des recommandations de la règle susmentionnée. Parlant des tâches, nous pouvons remarquer qu'on applique un nombre strict de trois tâches à résoudre.

De manière globale, la note qui se dégage de l'appréciation de la structuration des épreuves de français est plutôt peu satisfaisante. Car, outre une mauvaise application de la règle des 3/4 ou 2/3, les consignes présentent bien de problèmes que nous ne manquerons de préciser dans la suite de l'analyse. Il faudrait maintenant compléter l'examen des situations complexes par le coup d'œil jeté sur la nature des consignes. Un aspect que résume le tableau suivant.

Tableau 77 : nature des consignes des situations-problèmes

Centres d'intérêt	Simple tâches sans supports	%	Tâches avec supports	%
Formulation de la tâche	36	100	00	00
	Oui	%	Non	%
Communication des critères de recevabilité du produit	36	100	00	00

On voit très clairement l'évacuation du modèle de situations avec support, très certainement en raison de la présence d'une épreuve d'étude de textes et d'une situation d'expression écrite sur les deux proposées au BEPC qui associe un texte-support. Relevons en

passant que nous n'avons pu observer le modèle de formulation des tâches qu'aux sessions du BEPC 2018 et 2019.

Par contre, un effort est fait pour communiquer les critères de recevabilité de la tâche, d'où la nature assez précise des sujets qui sont susceptibles de rendre le travail de l'apprenant plus propre. On voit une certaine dose de respect des prescrits de l'approche, toute chose qui permettrait de conclure que le non-respect de l'APC reste avant tout un fait de volonté.

Pour donner plus de précision quelques points soulevés par la rubrique précédente, nous analysons plus profondément nos épreuves collectées sous le prisme du décroisement. Il s'agit de s'arrêter sur la manière d'évaluer les notions linguistiques, la lecture, l'écriture, les capacités autres que l'écriture et la lecture, puis les compétences prises de manière générale.

Tableau 78 : analyse du décroisement

Centres d'intérêt	Cloisonné et par exercices structuraux	%	Décloisonné et par situations-problèmes	%
Mode d'évaluation des notions linguistiques	192	100	32	16,67
Nature de l'évaluation en lecture	112	100	05	04,45
Nature de l'évaluation de la production écrite	00	00	32	16,67
Mode d'évaluation des capacités autres que la lecture et l'écriture	00	00	00	00
Mode d'évaluation des compétences	00	00	32	16,67

Les résultats du tableau montrent avec plus de clarté un premier fait qui touche l'évaluation des ressources. Comme nous l'avons indiqué précédemment, dans un premier cas (exemple pris de la majorité des évaluations observées), on se limite à évaluer les notions enseignées sans lien avec le besoin de les resituer dans un contexte de résolution de problèmes de la vie courante. Sont concernés tous les enseignants dont les épreuves ont été retenues. Il faudrait noter en passant que ces professeurs s'évertuent en réalité à suivre les consignes des autorités chargées de l'éducation : proposer des exercices centrés uniquement sur la maîtrise des ressources, puis une situation-problème à l'expression écrite. Le même modèle prévaut d'ailleurs au BEPC.

Le second fait qui se dégage du tableau met en exergue la redondance qui découle de la recommandation ministérielle sus-évoquée. Nous notons que 32 des enseignants observés évaluent les ressources dans les deux premières rubriques que sont la correction orthographique et l'étude de textes, et une fois de plus dans le cadre de l'expression écrite où il est réservé un *quota* de 6 points sur 20 aux notions, soit 30 % de la note finale. Si la mesure porte une entorse au principe d'équité que nous avons rappelé au premier chapitre, il faudrait ajouter que de manière générale, on remarque qu'en grande partie, la règle du décroisement n'est pas respectée dans le cas des notions linguistiques.

Il en est de même du traitement de la lecture et de l'écriture. Dans la plupart des cas, on remarque que les deux capacités linguistiques sont évaluées séparément. Le seul effort de décloisonnement s'observe dans le cadre de l'expression écrite où on emploie, pour la plupart, des situations complexes et des tâches exigeant l'usage des ressources cognitives en vue de produire des textes cohérents, exception faite des sujets 1 des deux épreuves de BEPC 2018 et 2019 susmentionnées.

Relevons par ailleurs une absence de l'intégration de capacités différentes de la lecture et de l'écriture. Il n'y a par exemple pas de tâche réclamant la production de dessins qui pourraient, sous la forme d'illustrations, accompagner des productions écrites dans le cadre de bandes dessinées, articles et autres genres sociaux similaires.

Pour finir, les éléments d'analyse de l'évaluation de l'expression écrite qui prend généralement la forme de la résolution d'une situation de vie permettent de dire que seule une faible proportion d'à peu près 17 % tient compte de la nécessité de mesurer le degré d'atteinte de la compétence par la résolution d'un problème d'envergure. Toute chose qui prouve, en somme, combien l'évaluation reste très faiblement décloisonnée, et donc, très peu liée à la logique de la mesure de l'atteinte des compétences. Passons à présent à l'examen de la prise en compte de l'oral.

Tableau 79 : prise en compte de l'oral

Centres d'intérêt	Non	%	Oui	%
Provision d'une épreuve d'expression orale	188	97,91	04	02,09
Mode d'évaluation de l'oral	Décloisonné et par situations-problèmes		Cloisonné et par exercices structuraux	
	04	100	00	00
Pourcentage de points alloués à l'orales	Moindre	%	Égal	%
	192	100	00	00
			00	00
			00	00

On observe à la suite du tableau que l'oral reste fortement laissé pour compte en dépit de sa nature capitale. La langue est d'abord orale, puis écrite. L'oral devrait donc être évalué au même titre que l'écrit, voire peser du même poids. L'inverse est pourtant la norme, puisqu'il est vrai que bien qu'on évalue l'oral, il ne représente qu'un coefficient de 1/5 ou 1/4. Plus encore, il est souvent occulté en 3^{ème} puisque ne figurant pas au BEPC.

Observons maintenant la prise en compte de la contextualisation.

Tableau 80 : prise en compte de la contextualisation

Centres d'intérêt	Non	%	Oui	%
Prise en compte des réalités du contexte local dans les problèmes abordés	26	72,22	10	27,78
Prise en compte des réalités du contexte local dans les formes de solutions préconisées	Non	%	Oui	%
	26	72,22	10	27,78
Prise en compte des réalités du contexte local dans les ressources à mobiliser	Non	%	Oui	%
	26	72,22	10	27,78
Prise en compte de la variété des genres textuels en fonction des fins utilitaires et de la variété des situations	Non	%	Oui	%
	36	100	00	00

De même que l'oral, on remarque une faible prise en compte du décloisonnement. On voit que très peu est fait pour mettre à exécution de manière ouverte le besoin de relier l'emploi des ressources langagières aux réalités du contexte : problèmes sociaux locaux, ou encore différence des genres textuels en fonction des besoins sociaux qui diligentent leur production.

La remarque faite nous permet de passer à l'analyse du respect des finalités de l'APC que résume le tableau qui va suivre.

Tableau 81 : évaluation des finalités de l'APC

Finalité observée dans la formulation des tâches d'évaluation	Nomb.	%	Nature de la production attendue	Nomb.	%
Académique	192	100	Mots clés à corriger ou employer pour combler des vides	192	100
Socioculturelle	24/36	66,67	Simple phrases	192	100
Professionnelle	12/36	33,33	Textes coupés de contextes	00	00
			Textes inscrits dans un contexte et ayant une valeur utilitaire	36	100
			Autres formes de productions imagées, sonores ou objets	00	00

On s'aperçoit de la domination de la visée académique, donc de la vision de la maîtrise du discours sur la langue et pour la langue. L'aspect pragmatique est par trop mis aux oubliettes, d'où la domination des productions attendues sous la forme de simples mots, phrases ou textes déconnectées de tout contexte de résolution de problème. Concernant les épreuves d'expression écrite des BEPC 2018 et 2019, la note qui se dégage montre que lesdits tests sont tous axés sur la finalité socioculturelle au détriment de l'aspect socioprofessionnel. Outre les situations 2 de chaque épreuve qui sont purement culturelles, les deux premières exigent la production de discours et l'adoption de rôles situés en dehors du monde de l'emploi. Il va donc de soi que beaucoup reste à faire pour arrimer l'évaluation aux principes de l'APC.

CONCLUSION

À la suite de l'analyse des mesures prises dans le cadre de la programmation, nous avons voulu conforter les conclusions du chapitre précédent par une observation du travail de classe et des compétences évaluées. Plus concrètement, la visée était de répondre à la question de savoir comment évaluer l'efficacité interne du système au regard d'une étude des enseignements dispensés et des consignes d'évaluation.

Plus précisément, nous nous sommes employé à résoudre deux interrogations.

- Tout d'abord, quelles conclusions sur l'efficacité interne du nouveau système éducatif pouvons-nous tirer de l'exploitation des notes de cours dispensés par les enseignants de français en 3^{ème} ?
- Puis, quel état dresser au regard des épreuves d'évaluations formatives et sommatives appliquées en 3^{ème} tant dans nos établissements cibles qu'aux sessions 2018 et 2019 du BEPC ?

L'assertion que nous avons faite d'entrée de jeu stipulait que le nouveau système éducatif est loin d'être tout-à-fait efficace au plan interne. Un fait qui s'est justifié au cours des discussions précédentes à la lumière des lacunes de la formation en français dispensée dans les salles de classe, ainsi qu'à la nature incomplète des compétences mises en place au terme des évaluations. Pour être plus concret, les éléments issus de l'exploitation de nos deux derniers protocoles ont permis de voir que les compétences fixées dans le cadre des cours et celles évaluées restent très fortement ancrées sur le volet académique que seconde l'aspect socioculturel. Très peu est fait pour intégrer l'aspect socioprofessionnel. D'où le déséquilibre préjudiciable à l'efficacité interne que nous évaluons, puisque même si les réussites au BEPC sont en hausse constante, les compétences mises en place ne respectent pas vraiment les objectifs d'adoption de l'APC.

CONCLUSION PARTIELLE

L'objectif poursuivi était de révéler, puis d'analyser les informations recueillies dans le cadre de l'établissement du bilan de l'efficacité interne de notre système éducatif à la suite de l'introduction de l'APC, le cas du cours de français en 3^{ème}. De manière plus claire, la partie s'articulait autour de la question centrale suivante : que révèlent les données du terrain au sujet de l'application de l'approche par les compétences dans l'enseignement du français aux apprenants de 3^{ème} de Yaoundé ? Plus précisément :

- quels changements concrets ont été faits dans la manière d'enseigner le français et quel en est l'impact au plan des résultats au BEPC ?
- Quel bilan dresser au niveau de la planification de l'enseignement du français ?
- Comment évaluer l'efficacité de l'APC au regard d'une étude des enseignements dispensés et des consignes d'évaluation ?

Pour répondre aux préoccupations ainsi posées, nous avons élaboré trois chapitres à partir des données documentaires et du terrain. Les dernières ont été collectées par le biais des outils précédemment dévoilés. Au chapitre quatre, nous avons présenté les grands changements opérés, les exercices de la classe de langue à date et l'efficacité interne du système à la faveur des résultats obtenus au BEPC au cours des dernières années. Au chapitre cinq, nous avons évalué l'efficacité interne du point de vue de la planification de l'enseignement du français. Le chapitre six, pour sa part, a fait le même travail en se penchant sur les cours dispensés et les épreuves d'évaluation en français.

À la fin du *panorama*, nous arrivons à la conclusion que l'efficacité interne du nouveau système d'enseignement du français au premier cycle est fortement mitigée. Car, en raison de la qualité approximative des mesures de planification et des compétences mises en place par les cours et évaluations, on aboutit au constat que les objectifs escomptés sont très partiellement atteints. Il y a bel et bien augmentation des flux à travers le premier cycle, mais les compétences fixées restent très déséquilibrées, occultant la visée d'insertion sociale, surtout la finalité liée au monde du travail. Le bilan établi appelle des perspectives que nous allons développer dans la partie qui va s'ouvrir.

TROISIÈME PARTIE : PERSPECTIVES DIDACTIQUES

Dans les parties précédentes, nous avons tour à tour construit le cadre conceptuel et analysé les données obtenues sur la base de protocoles appliqués à l'enquête du terrain. Dans le premier cas, il s'agissait de favoriser l'appréhension de l'objet d'étude. Par la suite, il était question d'établir le bilan de l'efficacité interne de notre système éducatif après l'introduction de l'approche par les compétences avec entrée par les situations de vie, le cas du cours de français en 3^{ème}. L'état des lieux s'est à la fois intéressé aux pourcentages de réussite enregistrés aux BEPC 2018 et 2019, ainsi qu'à la qualité des compétences effectivement mises en place dans le cadre de notre discipline cible.

Tout compte fait, il convient à présent de tirer les conséquences du *statu quo* en montrant évidemment une voie de sortie pour une meilleure efficacité pédagogique qui serait à même de produire des acquis plus appropriés. D'où tout l'intérêt de la dernière partie qui s'ouvre. Son but est, pour le dire plus clairement, d'interpréter les résultats que nous avons exposés, puis éventuellement, de suggérer des perspectives pour la poursuite de la réforme.

Les questions qui orientent notre réflexion ici sont nombreuses. De manière générale, au vu des constats *supra*, quelles perspectives s'imposent pour la planification, pour la formation et pour l'évaluation des compétences en français ? De l'interrogation précédente émane le questionnement suivant.

- À partir des conclusions de l'enquête sur les flux et la planification de l'enseignement du français, quelles perspectives s'imposent pour améliorer la première étape du processus de formation ?
- Vu les remarques portant sur la nature du cours de français dispensé dans les salles de classe, quelles voies de sortie envisager pour un meilleur enseignement-apprentissage du français ?
- En se référant aux données sur l'évaluation, quelles suggestions avancer en vue d'une amélioration dudit aspect de la discipline cible ?

Pour éclairer davantage notre démarche, les questions appellent des réponses provisoires. Ainsi, nous posons que, de manière générale, les données analysées confirment le bilan fortement mitigé de l'efficacité interne et appellent en perspective une observation scrupuleuse des finalités et principes de l'APC dans l'optique d'une meilleure réalisation des objectifs de la réforme. Auquel cas, parlant de la planification, il s'agirait, suivant la première question spécifique ci-dessus, d'appliquer une programmation plus rigoureuse et inclusive qui tienne compte des différents types de profils à réaliser. La planification se ferait alors avec des

entrées de programmes plus pointilleux sur l'observation des fins de l'APC et assortis de référentiels de compétences, d'un plan de formation initiale et continue des enseignants et d'un cahier des charges pour les concepteurs et évaluateurs des manuels scolaires.

Au plan de l'enseignement-apprentissage proprement dit, l'observation de la perspective générale susmentionnée revient à engager effectivement les processus de la classe de langue dans un apprentissage par situations-problèmes, un traitement décloisonné des ressources notionnelles sous la forme de programmation groupée, une contextualisation plus axée sur l'ici puis l'ailleurs et la construction d'un environnement technologique beaucoup plus conséquent, suivant les deux finalités de l'approche.

Enfin, par rapport à la troisième question spécifique, nous avançons la pratique d'un système d'évaluation fondé sur la résolution de problèmes d'après la règle des 2/3 ou 3/4, ainsi qu'une entrée de la pédagogie de projets qui permettrait d'engager les apprenants dans une activité de réalisation de projets. Ladite exécution de plans en marge des tests sur table implique donc un nouveau système de notation.

Notons enfin que le développement des différents points repose sur les données construites dans les parties précédentes et sur d'autres d'origine documentaire qui représentent l'essentiel des premiers chapitres du travail. Nous restons donc fidèle à l'approche empirique qui a guidé notre activité dès son entame. Aussi allons-nous développer les points annoncés ci-dessus en trois chapitres.

CHAPITRE VII : ANALYSE DE LA VALIDITÉ DES HYPOTHÈSES SPÉCIFIQUES UN ET DEUX ET PERSPECTIVES POUR LA PLANIFICATION

Le premier chapitre de la partie marque un arrêt sur les perspectives pour la planification de l'enseignement du français. Mais avant, il y est question de jeter un coup d'œil rétrospectif sur les résultats précédemment discutés en vue d'en tirer les conséquences par rapport aux hypothèses spécifiques 1 et 2. Comme d'accoutumée, la présente étape va s'éclairer à la lumière d'une question générale et de questions spécifiques.

En relation avec l'interrogation centrale, elle s'énonce comme suit : sur la base des conclusions de l'enquête sur les flux et la programmation de l'enseignement du français, quelles perspectives établir pour la première étape du processus de formation ?

Les questions spécifiques qui se dégagent de la précédente sont les suivantes.

- Les données des deux premières études confirment-elles nos hypothèses 1 et 2 ?
- Si oui, quelles perspectives en découlent pour l'élaboration des programmes d'enseignement du français ?
- Quelles suggestions pour la formation des formateurs ?
- Quelles perspectives pour l'élaboration des manuels ?

D'entrée de jeu, il est possible de dire que les discussions précédentes confirment nos deux premières hypothèses de recherche. Par ailleurs, elles appellent des mesures supplémentaires à prendre en vue d'une meilleure planification qui repose sur l'application d'une programmation plus rigoureuse et inclusive qui tient compte des différents types de profils à réaliser suivant les finalités de l'APC. Il s'agit en d'autres termes de fixer des entrées de *curricula* plus pointilleux sur l'observation des fins de l'approche, un plan de formation initiale et continue solide qui donne des orientations propres en vue d'une activité plus efficace sur le terrain et un respect des principes de l'approche dans le cadre des confection et sélection des manuels scolaires.

Le chapitre sera organisé en deux axes. D'abord, il sera question d'interpréter les données des enquêtes menées sur les taux de réussite et la planification, puis de suggérer les perspectives qui s'en dégagent. Comme nous l'avons affirmé tantôt, notre démarche reste empirique, fondée sur les résultats de l'enquête, ainsi que sur d'autres éléments de nature documentaire tirés de la littérature construite autour de l'APC.

I. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DES FLUX AU BEPC ET DE LA PLANIFICATION

À la suite de l'analyse des résultats des BEPC 2016 à 2019, puis, après l'examen du programme de français en 3^{ème}, nous arrivons, comme nous l'avons annoncé plus avant, à l'interprétation qui découle des premiers résultats. L'exercice qui consiste dans le fond à montrer comment les informations exposées et débattues confirment ou infirment les deux premières hypothèses secondaires de la recherche ne saurait ne pas marquer un arrêt sur les retombées du bilan.

Pour le rappeler, la recherche est partie sur la base de trois hypothèses secondaires qui reformulaient une hypothèse principale. Parlant des deux premières qui nous intéressent, la première postulait que les changements introduits à l'issue de la réforme en cours entraînent une augmentation des taux de réussite qui touche la performance générale, les résultats au niveau des sous-disciplines du français et l'incidence de la langue sur l'apprentissage des autres matières. Pour autant, la seconde émettait la réserve que la nature partielle des changements effectués au niveau de la planification débouche sur une compétence générale en français qui présente des lacunes et appelle des ajustements.

Nous avons pu observer qu'un ensemble d'éléments prouvent la validité des deux assertions. Des faits que nous résumons dans la synthèse suivante.

- Conclusions par rapport aux résultats au BEPC

À la question de savoir si l'APC a entraîné une modification de la courbe des résultats au BEPC des années PPO qui était restée fortement en deçà de la moyenne voulue (voir les taux de réussite de 2016 et 2017 à Yaoundé), la réponse est bel et bien affirmative. La réforme a pu avoir un effet positif sur les flux à travers le premier cycle. On a pu remarquer que de plus en plus d'apprenants traversent l'étape avec succès. Aussi avons-nous pu voir que bien que la performance en dictée et en étude de textes restait assez faible par rapport aux attentes (vu que ces sous-disciplines restent assez éloignées de la logique de l'APC), les avancées au niveau de l'expression écrite étaient de nature à *booster* les résultats en français. Il en ressort que non seulement l'APC a des effets positifs sur la discipline, mais elle lui permet en plus d'avoir un impact positif sur d'autres matières ayant le français pour média, le cas des mathématiques. Une amélioration à mettre sur le compte de l'introduction des situations-problèmes en expression écrite, de l'entrée en jeu de la correction orthographique en lieu et place de la dictée, puis de l'application de la démarche de la lecture méthodique qui remplace la lecture expliquée dans la préparation à l'épreuve d'étude de textes.

Conclusions par rapport à l'analyse des programmes

Mais alors, à l'idée de savoir si les changements faits étaient de nature à produire l'ensemble des résultats souhaités, nous avons pu remarquer que des failles meublent la planification, en dépit du pas majeur qui a été franchi par l'introduction d'un nouveau jeu de programmes présentant une structure et une terminologie différente.

Dans leur analyse profonde, lesdits programmes présentent des manquements à cause de leur suivi déséquilibré des prescrits de l'APC, notamment du point de vue des finalités professionnelle et intraculturelle et des principes qui s'en dégagent. On voit la domination de la logique académique de l'apprentissage du savoir pour lui-même sur l'insertion sociale qui reste faiblement prise en compte, surtout au plan de l'intégration de la redécouverte des éléments des cultures locales et du monde du travail. En plus, les prescriptions évasives telles l'intitulé *autres ressources* ne rendent pas la tâche toujours facile à des utilisateurs mal outillés, qui, en l'absence d'un référentiel, manquent de clés nécessaires pour bien lire et appliquer les recommandations faites.

- Conclusions par rapport à la formation des formateurs

La formation des professeurs, d'après les informations recueillies auprès des enseignants du Département de français de l'ENS de Yaoundé, reste minée par un ensemble de problèmes. Autrement dit, des avancées sont certes à constater. Pourtant, comme nous l'avons déjà souligné, elles sont très insuffisantes et appellent des ajustements conséquents.

Parlant des points positifs, l'approche est enseignée, bien qu'elle ne le soit pas en tant que tel. Son évocation relève du choix des différents enseignants agissant de manière individuelle. On en fait mention en passant, au cours du traitement des sous-disciplines de la langue. Seul le cours de didactique du français tend à évoquer la question d'une manière assez formelle. L'APC n'est alors qu'un aspect du cours traité dans une durée qui ne saurait être jugée suffisante pour assurer une quelconque maîtrise de la chose. Les efforts sont passagers, la question n'est pas prise comme une priorité. Un fait qui confirme l'idée qu'il reste beaucoup à faire, étant donné que le changement est évolutif.

Aussi, sur les améliorations à faire, le bilan a-t-il pu montrer que même si l'ENS de Yaoundé se veut l'une des instances de proue dans la promotion du nouveau paradigme, son action est freinée par le fait que les avis de son staff sont partagés sur la nouvelle approche. D'aucuns y soutiennent l'incertitude autour de l'APC. On y relève aussi une absence d'expertise adéquate pour travailler efficacement à la mise sur pied des changements nécessaires. Ainsi, bien que certains enseignants pensent que l'APC n'est pas une approche

qui peut s'adapter au contexte local, l'action de l'institution n'est pas encore à même de se vanter d'avoir effectivement promu le nouveau paradigme.

En plus, à l'opposé du principe d'isomorphisme qui régit la formation des formateurs et qui voudrait que les derniers bénéficient d'une formation à l'application de l'APC clairement formalisée et bien instituée en vue d'une répercussion sur le terrain, il n'existe aucun plan de formation initiale clairement établi pour guider la préparation des professeurs de français.

En effet, selon certains enseignants du Département de français de l'ENS concernés par notre recherche, il faudrait reconnaître, d'entrée de jeu, qu'en dépit de sa vocation professionnelle, l'ENS reste une institution universitaire. Ainsi, son offre de formation porte un volet académique très important, voire dominant. Pour les futurs enseignants de français, il est question de former aux différents modules qui les préparent à la maîtrise des savoirs épistémiques de la discipline, puis aux méthodes d'enseignement de manière générale. On met donc l'emphase sur les théories linguistiques et littéraires, l'initiation à l'étude des œuvres, aux exercices traditionnels de l'enseignement des sous-disciplines de la langue, mais aussi sur la pédagogie générale.

Il en découle une préparation à l'APC purement et simplement occultée par l'emphase mise sur les théories générales de la langue et de la littérature, en vue de former des individus maîtrisant suffisamment la langue et capables de transmettre le bon modèle. On constate aussi la volonté de marquer une distinction très nette entre les différentes sous-disciplines de la langue, à partir des démarches traditionnelles qui orientent leur traitement dans la salle de classe. L'accent sur le décloisonnement interne aux langues n'est pas suffisant, toute chose qui montre combien la formation peine à s'accommoder du nouveau contexte. Autrement dit, l'approche de la formation initiale tire toujours vers une visée académique de maîtrise du français ainsi que de leurs littératures pour elles-mêmes. Il faut former essentiellement au discours sur la langue et apprendre à former les apprenants des lycées sur le même modèle. Très peu est fait pour assurer l'objectif d'une parfaite maîtrise de la réforme en cours chez les enseignants en vue de permettre un meilleur traitement didactique des contenus linguistiques et littéraires par l'APC.

Il est donc utile que soit conçu un plan de formation initiale des enseignants en marge des nouveaux programmes. Il aurait pour fonction d'aguerrir les futurs formateurs et de les rendre efficaces dans la réalisation des principes de la réforme. Les éléments de l'enquête ont pu prouver qu'un tel document peut être conçu par les écoles normales en collaboration avec

les autres instances chargées de l'éducation, ou tout simplement être confiés aux ENS après rédaction et approbation du MINESEC.

De même que le protocole précédent, les entretiens avec les inspecteurs ont prouvé que la planification pose des problèmes au regard de la formation des formateurs, malgré les mesures prises dans le cadre de la vulgarisation de la réforme. Au plan des points positifs, il est à reconnaître que des séminaires sont organisés annuellement pour mettre à niveau les enseignants. Des formations placées sous la houlette des inspecteurs. En plus, il faut noter les visites des inspecteurs sur le terrain dans l'optique de répondre aux besoins exprimés par les enseignants.

Cependant, en dépit de l'organisation des séminaires, les propos des inspecteurs s'ajoutent à l'évaluation des enseignants de l'ENS de Yaoundé pour démontrer que le niveau de maîtrise de l'APC par les enseignants sur le terrain reste très faible. Il est à l'image de l'expertise nationale que les inspecteurs, eux aussi, jugent très approximative. Cet état caractérise l'ensemble de l'appareil en charge du pilotage de la réforme et détermine le niveau de maîtrise dont les inspecteurs interrogés font montre dans la mise en place de l'APC.

Outre la faible expertise, les inspecteurs estiment que le bas niveau de maîtrise de la réforme s'explique par :

- la réticence des uns et des autres à accepter le changement ;
- la formation très approximative des inspecteurs eux-mêmes (depuis le haut jusqu'à la base) : chacun s'efforce aujourd'hui d'appréhender le nouveau paradigme comme il le peut ;
- la mauvaise qualité de l'expertise étrangère (notamment canadienne et autre) qui a mené les premières initiations à l'APC ;
- la nature hyper-sélective des formations accordées aux inspecteurs : seuls quelques uns ont pu être au contact des experts étrangers, tandis que les autres étaient laissés pour compte ;
- la large insuffisance des moyens financiers pour les déplacements constants des formateurs et les autres frais liés aux sessions de formation ;
- la non-prise en charge financière des enseignants qui se trouvent généralement démotivés et incapables de tenir toute une journée en séminaires...

Les inspecteurs ont apporté par leurs réponses la preuve de la faible qualité de l'expertise dont ils ont bénéficié ou qu'ils offrent. Elle est de nature à ne pas pouvoir convaincre les enseignants à accepter et intégrer les changements souhaités. Par leurs

réponses, ils ont aussi permis de jeter un regard sur le processus même de la formation continue dispensée dans le cadre de la réforme en cours.

Pour le rappeler, la stratégie générale employée se résume en la formation en cascades. Elle consiste à former les inspecteurs nationaux qui, en retour, organisent des sessions de travail avec les inspecteurs régionaux. Les régionaux, eux, ont des séminaires avec les départementaux qui seront les plus présents sur le terrain aux côtés des enseignants. La rencontre avec les enseignants se fait surtout au cours des séminaires qui se déroulent une seule fois l'an dans des bassins urbains. Les points récurrents sont les suivants :

- la lecture des programmes ;
- la conception des projets pédagogiques ;
- la planification des leçons ;
- le remplissage du cahier de textes ;
- et au niveau de l'évaluation, comment adapter l'APC aux rubriques traditionnelles.

On voit ici deux problèmes. Le premier qui a déjà été rappelé *supra*, jette le doute sur l'efficacité des formations en cascade et la durée des séminaires. Le second postule que les modules traités ne touchent que très peu les fondements de l'APC, d'où l'incapacité des sessions de formation à prouver leur efficacité. Les stratégies des formations continues et initiales présentent de sérieuses lacunes. Il en découle le besoin d'appliquer une formation beaucoup plus complète, étalée sur plusieurs modules. La durée des séminaires est aussi à revoir, de même que la qualité des acteurs. Les inspecteurs précisent que la formation en cascade est un réel échec du fait de l'infidélité des agents qui se chargent de la retransmission des enseignements reçus sur l'APC.

Les propos des inspecteurs ont aussi mis en lumière le fait que l'absence de supports de qualité pour orienter les actions à mener sur le terrain reste une faiblesse majeure. Pourtant, comme dans le cas des formations initiales, ils auraient guidé l'action éparse des inspecteurs et pallié les manques de la retransmission. Relevons que par *supports*, on pourrait entendre :

- tout matériel électronique : logiciels d'autoformation en APC déroulant des modules d'initiation pour l'enseignant et des simulations pour chaque concept ;
- des cours modèles sur formats papier ou vidéo ;
- des modèles adéquats de présentation de projets pédagogiques et fiches didactiques ;
- mais surtout, des cahiers des charges des concepteurs et évaluateurs de manuels ;
- des plans de formation des formateurs bien élaborés ;
- et des manuels adéquats d'application des bases de la réforme destinés aux enseignants (ou cahier des charge des enseignants).

Enfin, les entretiens nous ont permis de constater que les connaissances des fondements de l'APC possédées par les inspecteurs chargés de l'enseignement du français sont empruntées de confusions qu'il faudrait clarifier. Ils partagent la vision déjà observée chez les enseignants de l'ENS de Yaoundé. Pour le rappeler, l'APC est vue par les deux groupes comme relevant de l'approche communicative. Il en découle que pour les inspecteurs comme pour la plupart des enseignants de l'École normale supérieure de l'Université de Yaoundé 1 interrogés, mettre en pratique l'APC dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues et de la littérature revient à s'en tenir à l'approche communicative, donc à enseigner la compétence communicative. Un manque qui, comme les précédents, exige des mesures en guise de perspectives qui seront suggérées *infra*. Mais avant, il convient d'interpréter le bilan de la formation des formateurs du point de vue des professeurs et des professeurs stagiaires.

Les résultats de l'enquête par questionnaires auprès des enseignants de français a permis de corroborer les constats précédemment rappelés. Il s'agit notamment des efforts menés par l'ENS de Yaoundé et les inspecteurs, aux côtés desquels on peut citer les différentes universités et les organisations regroupant les enseignants. Ils ont permis un début d'appropriation de la réforme qui, malheureusement, laisse encore apparaître des faiblesses qu'il faudrait combler.

En effet, il a été constaté que les acteurs du terrain de l'enseignement du français sont d'origines diverses. Aussi le nombre d'enseignants non-issus des écoles normales supérieures ou n'étant pas du champ de l'enseignement du français rivalise-t-il avec la proportion de professeurs ayant reçu une formation initiale dans l'un des départements de français des écoles normales supérieures que compte le pays. À l'inverse de la réalité du terrain, le fait souligné devrait conditionner les efforts menés pour vulgariser la réforme.

D'autres constats expliquent la maîtrise très approximative de l'APC aujourd'hui. Il s'agit des points que nous énonçons *infra*.

- La plupart ne sont même pas au courant du fait que l'APC présente des variantes et que différentes variantes s'appliquent à différents niveaux de notre système d'enseignement secondaire ;
- ils ignorent, parallèlement, que l'APC a des finalités qui guident l'action éducative ;
- les critères d'une bonne tâche leur échappent ;
- on remarque aussi la non-maîtrise de l'entrée par les situations de vie et des étapes qu'elle induit pour l'enseignement-apprentissage des langues ;
- les particularités culturelles de l'APC, notamment, la règle du traitement loco-global ou intra-interculturel est loin d'être connue par les enseignants ;

- la plupart des professeurs ne maîtrisent pas le décroisement, surtout sa variante interne ;
- de la même manière, la notion de ressources n'est que très partiellement appréhendée et généralement confondue avec l'aide à l'enseignement ;
- la notion de situations problèmes reste très mal appréhendée ;
- autant, la conception de l'évaluation reste très proche de la PPO, les apports de l'APC n'étant que très peu connus.

La faible connaissance justifie le sentiment général que laissent les formations initiales et continues. Elles sont bien loin d'être satisfaisantes, donc de répondre aux attentes des enseignants, d'où les multiples recommandations des enseignants :

- simuler des leçons modèles (donner des cas pratiques) ;
- former permanemment et arrimer les formations aux contextes locaux ;
- uniformiser les formations et recommandations (entre inspecteurs, puis avec les autres formateurs en APC) ;
- clarifier la notion de formulation des objectifs ;
- mettre une documentation de qualité à la disposition des enseignants ;
- former rigoureusement les inspecteurs à l'APC ;
- former à la gestion des grands groupes en contexte d'enseignement par l'APC ;
- arrimer les manuels scolaires à l'APC ;
- augmenter la fréquence et la durée des séminaires de formation ;
- revoir la nomenclature des programmes : voir les concepts de modules et familles de situations de vie ou encore, d'actions et catégories d'actions ;
- faire une démarcation claire entre PPO et APC ;
- dire comment organiser l'enseignement-apprentissage : le décroisement au niveau des sous-disciplines, le décroisement au niveau des disciplines et la gestion du temps ;
- donner une formation continue qui tient compte du *background* des enseignants (formés à l'ENS ou non) ;
- arrimer les formations offertes par les écoles normales aux besoins liés à l'APC et s'assurer qu'elles se déroulent sur l'ensemble des cycles de formation, avec des modules qui couvrent tous les points liés à l'approche ;
- s'assurer que dans les écoles normales supérieures et inspections soient constituées une réelle expertise capable de satisfaire les besoins en information liée à l'APC ;

- résoudre la question de l'enseignement de la littérature suivant l'APC ;
- former équitablement à l'APC sur l'ensemble du territoire national.

L'ensemble des rappels précédents appelle des perspectives diverses pour la planification de la formation en français qui seront élaborées sous le titre suivant. Notons également en passant que certaines conclusions faites sont de conséquence pour le travail de classe et pourront être évoquées au chapitre qui va y être consacré.

II. PERSPECTIVES POUR LA PLANIFICATION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS PAR L'APC

Au regard des conclusions sur la planification que nous venons de tirer, des perspectives s'imposent. Pour le cas de l'élaboration des programmes, elles donnent droit à deux matériels, le premier étant un référentiel qui devrait accompagner les nouveaux *curricula*. Aussi avons-nous jugé bon, étant donné les différentes zones d'ombre observées dans les programmes (des profils aux ressources), de regrouper nos suggestions selon les finalités socioculturelle et socioprofessionnelle qui orientent l'activité d'enseignement-apprentissage sous l'APC.

1. Perspectives pour la planification du point de vue socioculturel

L'essentiel de nos suggestions ici porte sur l'aspect intraculturel. Vu la richesse des programmes en éléments extraculturels, nous avons jugé bon, en vue de l'observation de la vision loco-globale, que des suppléments soient faits dans la visée de donner plus de lisibilité à l'aspect intraculturel.

Pour plus de précision, il convient ici de souligner que nous employons l'expression *intraculturel* pour désigner un aspect de la vision culturelle bi-axée en lien avec l'APC. Elle met en valeur tout d'abord l'auto-redécouverte, ou mieux, le retour aux sources. Il s'agit donc par le concept de faire prévaloir la phase de redécouverte du patrimoine culturel local. L'intraculturel est une obligation pour les peuples africains qui se trouvent aujourd'hui confrontés à un ensemble de défis interculturels et au risque d'une assimilation fatale. Il s'érige alors en moyen de faire des choix raisonnables lors d'emprunts faits aux cultures étrangères.

Pour promouvoir ledit aspect de la politique culturelle de l'école africaine, nous suggérons d'introduire dans les programmes des suppléments. Nous les avons regroupés dans le référentiel de la compétence intraculturelle que nous présentons comme annexe 6. Il poursuit l'objectif de clarifier les faits culturels à prendre en compte dans la construction de

l'aspect intraculturel de la compétence culturelle que sous-tend l'APC. La logique sur laquelle l'apport s'inscrit sera présentée dans le chapitre suivant.

2. Perspectives pour la planification du point de vue socioprofessionnel

À la suite de la perspective précédente, le second matériel porte sur la finalité socioprofessionnelle à laquelle se rattache la compétence professionnelle. Relevons que pour favoriser la lisibilité de l'aspect, un référentiel de la compétence pré-mentionnée devrait être associé aux nouveaux programmes de français. Il ferait alors une description des faits socioprofessionnels à prendre en compte dans le cadre de la salle de classe. Il s'agit notamment de métiers de référence par modules, de situations liées aux métiers, puis de tâches à accomplir et ressources professionnelles à convoquer. Comme pour le premier outil, l'annexe 7 s'appuie sur le modèle de la compétence que nous allons exposer *infra*.

1. Perspectives pour la formation des formateurs

À l'issue des constats faits, un ensemble de mesures s'imposent. Elles touchent le pilotage de la réforme, le traitement des grands groupes, la situation de l'APC par rapport à l'approche communicative, les plans de formation de formateurs en APC et enfin le cahier des charges des concepteurs et évaluateurs des manuels scolaires.

a. La création d'une cellule de veille chargée de l'harmonisation, de la conception des nouveaux matériels didactiques et de l'accompagnement aux pratiques de classe

La question de l'élaboration des supports à ventiler sur le terrain évoque le besoin de créer une cellule de veille chargée de l'harmonisation des pratiques de terrain, de la conception des nouveaux matériels didactiques et de l'accompagnement des enseignants aux pratiques de classe. Il s'agit d'une unité d'ingénieurs de l'éducation et de didacticiens qui devront jouer un rôle de veille et de proposition relatif au travail du terrain. La première mission de l'organe sera d'harmoniser les pratiques au niveau de la formation des formateurs et des salles de classe.

Il pourra aussi veiller à mettre à la disposition des enseignants des matériels didactiques de base tels les outils qui accompagnent les *curricula*. En troisième lieu, il s'agira d'être constamment sur le terrain pour aider les enseignants dans l'opérationnalisation des matériels élaborés. Ajoutons qu'une autre fonction devrait être de recueillir les représentations des enseignants sur le terrain au sujet de la réforme, ainsi que leurs doléances, puis de les étudier en vue de faire des suggestions d'actions concrètes à mener en faveur de la maîtrise de l'APC par les enseignants. Un tel effort pourrait mettre tous les enseignants au même niveau de pratique de l'APC sur le terrain.

Notons aussi que des antennes d'une telle institution devront être créées dans toutes les inspections pour assurer un travail de proximité. Le nombre d'acteurs par cellule devra être conséquent par rapport à la superficie des zones d'influence de chaque inspection. Aussi, outre les travaux sur les guides de formation et d'application de l'approche destinés aux enseignants et les fiches didactiques ou de sélection des manuels, les cellules pourraient-elles travailler à la différenciation des projets pédagogiques selon les réalités de chaque zone. Les ingénieurs des cellules pourraient, au début de chaque année, élaborer des projets pédagogiques communs pour tous les établissements de leurs circonscriptions respectives. Ils tiendraient alors compte des besoins de chaque établissement, des réalités culturelles et économiques des localités, ainsi que des généralités des programmes nationaux qui doivent être communément appliquées. La mesure aurait pour but de favoriser un double système d'harmonisation et de différenciation des pratiques. Notamment, les pratiques seraient harmonisées dans les généralités curriculaires et dans le vécu commun des individus scolarisés dans chaque zone, mais différenciées par rapport aux réalités culturelles et socioéconomiques de chaque zone prise individuellement. Il s'agit d'assurer une formation à l'harmonisation décentralisée des pratiques enseignantes.

b. La reconsidération de la situation de l'APC par rapport à l'approche communicative

Avant toute chose, il faudrait rappeler que même si l'APC et l'approche communicative se trouvent inscrites dans la même toile pragmatique, comme nous avons tenté de le démontrer plus haut aux chapitres 1 et 3, force est de reconnaître par ailleurs qu'il s'agit de deux démarches bien distinctes. L'une est plus englobante que l'autre, puisque sa lecture de la compétence dépasse le simple cadre des échanges communicationnels. Nous entendons bien faire mention ici de l'APC dont le centre d'intérêt n'est pas tant la communication, mais l'insertion de l'individu dans la vie courante à travers l'action portée sur le monde. Aussi s'agit-il pour l'APC, dans le cadre des langues, non pas de voir l'apprentissage comme l'acquisition de la capacité à échanger avec l'autre dans un contexte (en priorité à l'oral), mais le fait de voir l'individu comme un agent, un acteur social qui se sert de la langue dans toute sa dynamique comme outil de résolution de problèmes.

On passe alors d'une approche communicative centrée sur le texte à une approche qui privilégie la production d'objets variés et utiles en fonction des situations qui imposent leur conception-réalisation. Le texte devient un simple maillon de la chaîne des objets dont la production est possible. À titre d'exemple, si sous l'approche communicative le focus était le texte de l'invitation, l'APC exige d'aller plus loin, d'abord en s'intéressant à toute la situation

qui est *la célébration d'un anniversaire*, à l'ensemble des actions qui rentrent dans son exploration, puis à tous les produits, textuels ou non, biens et services qui rendent compte de sa résolution efficace. Ainsi, on portera mieux l'attention sur l'invitation comme objet à concevoir au-delà du texte qui y est inscrit. En outre, un point de divergence est la perception du langage. Les situations de face à face revêtent une importance capitale dans l'approche communicative qui entend se fonder avant tout sur les aspects oral et interactionnel de la langue suivant le principe linguistique que le langage est d'abord oral puis écrit. Aussi, d'après le même principe, l'oral passe-t-il avant l'écrit et le second n'est que la transcription du premier. D'où la place accrue accordée aux textes dialogaux par les praticiens de l'approche communicative, puisqu'étant les formes textuelles les mieux adaptées pour faire observer et pratiquer la langue dans sa forme la plus proche de la réalité.

Avec l'APC, la langue dans toute sa longueur est au centre de l'action. Orale ou écrite, elle ne se limite pas à jouer une fonction communicative, mais mieux, elle sert d'outil de structuration de la pensée et de création de l'information utile à la résolution des problèmes. Dans un premier temps, elle sert donc à la communication-action. Il s'agit des situations où en échangeant avec un ou d'autres personnes, le locuteur arrive à résoudre un problème par le simple discours qu'il coproduit avec un ou d'autres locuteurs présents et actifs dans la situation.

Dans le second temps, la langue émerge en APC comme un moyen d'exercice et d'expression de la pensée. Elle rend alors compte des démarches de résolution des problèmes. Il en émerge des discours et des objets d'autant plus parlants qu'ils révèlent les processus cognitifs qui ont pu être mis en marche en vue de leur production. Si les outils et services varient en fonction des contextes, les textes, eux, prennent généralement la forme de plans d'action, descriptifs de projets et autres, souvent destinés prioritairement à clarifier la pensée de l'individu, ses convictions personnelles, puis à servir de référence d'abord à l'individu qui en est l'auteur avant de pouvoir orienter d'autres personnes qui pourraient éventuellement entrer dans l'action qu'il entreprend.

Le troisième temps pose la langue comme un moyen de création de l'information. Bien qu'on ne soit pas loin de la seconde appréhension précitée, le point mérite tout de même d'être traité de manière singulière. Ici, la langue se pose comme moyen de création d'informations prioritairement destinées à d'autres personnes. Parallèlement, elle devient l'outil d'appréhension des textes laissés par d'autres, et donc, un guide de l'action qui doit être menée sur la base de l'information mise à disposition. La manière de voir la langue est de nature à restructurer complètement l'activité de la classe de langue et littérature. D'une part,

du point de vue textuel, elle élargit la gamme des productions possibles, ainsi que la logique de leur traitement dans la salle de classe. D'autre part, elle induit une nouvelle vision de la lecture que nous choisissons de nommer lecture-résolution. Les éléments ici avancés constituent la toile de fond de l'ensemble des discussions que nous allons mener dans le prochain chapitre.

c. Les plans de formation de formateurs en APC

La formation des formateurs, qu'elle soit initiale ou continue, devrait répondre à l'objectif suivant : initier les enseignants aux gestes liés à l'enseignement des langues et littératures en vue d'une préparation adéquate des apprenants des lycées et collèges aux processus de résolution des problèmes de vie courante sur la base d'une conjonction des connaissances linguistiques et d'autres domaines. Pour satisfaire l'objectif, les formations devront s'étaler en modules et renfermer à la fois des aspects théoriques et pratiques. Elles pourraient traiter des points du plan que nous mettons en annexe 8.

Le plan ne porte pas de durée puisque la donnée dépend des dispositions qui devraient être prises par chaque institution de formation initiale ou continue. Cependant, pour la formation initiale au sein des écoles normales supérieures, les modules peuvent être répartis sur les trois années du premier cycle ou sur les deux du second et confiés à plusieurs enseignants. À la suite du point sur les plans de formation, intéressons-nous à la conception, sélection et évaluation des manuels.

d. Le cahier des charges des concepteurs et évaluateurs des manuels didactiques

L'autre aspect de la préparation des enseignants à l'enseignement-apprentissage porte sur l'état des manuels. Ils doivent être conçus à la mesure des finalités et principes de l'APC. Du point de vue des formations initiales et continues, un aspect à traiter, comme le démontrent les discussions précédentes, doit porter sur la conception/évaluation des manuels. Les critères des deux opérations doivent, bien entendu, être les mêmes. Auquel cas, le même cahier des charges doit orienter les deux processus qui restent étroitement liés.

Nous proposons donc comme annexe 9 un instrument pouvant servir de cahier des charges des deux opérations précitées. Nous l'avons présenté sous la forme d'une fiche directement employable (surtout pour les évaluateurs).

CONCLUSION

Il était question dans le chapitre d'interpréter les résultats de notre enquête et d'en dégager les perspectives pour la planification de l'enseignement du français. L'étape du travail s'est éclairée à la lumière d'une question générale et de questions spécifiques. L'interrogation centrale qui a guidé notre travail s'énonçait en comme suit : sur la base des conclusions de l'enquête sur les flux et la programmation de l'enseignement du français, quelles perspectives établir pour la première étape du processus de formation ?

Des questions spécifiques qui en ont découlé étaient les suivantes.

- Les données des deux études ici mises en référence confirment-elles nos hypothèses 1 et 2 ?
- Si oui, quelles perspectives en découlent pour l'élaboration des programmes d'enseignement du français ?
- Quelles suggestions pour la formation des formateurs ?
- Quelles voies d'évolution pour l'élaboration des manuels ?

Des discussions ont été menées à partir des informations empiriques issues des enquêtes sur les flux au BEPC et la planification de l'enseignement du français. Elles ont permis de confirmer nos deux premières hypothèses de recherche. Par ailleurs, elles ont posé les bases de mesures supplémentaires à prendre en vue d'une meilleure planification. Nous avons donc suggéré deux référentiels des compétences intraculturelle et professionnelle, un plan de formations initiales et continues des enseignants de français en APC, ainsi qu'un cahier des charges destiné aux concepteurs et évaluateurs des manuels. D'autres perspectives ont été envisagées pour favoriser la vulgarisation du nouveau paradigme et sa mise en place effective dans les salles de classe. Elles portent notamment sur la création d'une cellule de veille chargée de l'harmonisation et de la vulgarisation des pratiques liées à l'APC, ainsi qu'un complément de clarification de la distance entre approche communicative et APC, et donc, entre la compétence de communication et la notion de compétence envisagée sous la nouvelle approche.

Cependant, il faudrait noter que les éléments discutés ont permis de révéler une influence notoire des défauts de la planification sur l'enseignement-apprentissage du français. Notamment, nous avons pu constater que les enseignants éprouvent de sérieuses difficultés dans la conception des projets pédagogiques et dans l'application de l'approche en situation de classes à effectifs pléthoriques. Les réponses aux préoccupations étant plus liées à la phase

de l'enseignement-apprentissage, nous avons cru bon de réserver les éléments des perspectives pour le chapitre suivant.

Aussi, la dernière note évoque-t-elle la nature incomplète des conclusions du chapitre. Notamment, il faudrait remarquer que même si elles donnent des entrées qui permettent déjà d'observer les faiblesses du travail de la salle de classe grâce à l'exploitation des réponses aux questionnaires, les construits ci-dessus ne montrent pas les défauts du traitement des différents points de la langue et les mesures plus concrètes visant à améliorer l'activité d'ensemble de la classe de langue. Alors, nous envisageons un autre chapitre qui, à partir de l'analyse des données de l'enquête sur l'enseignement-apprentissage, proposera des conclusions plus profondes sur ledit aspect du processus éducatif et des perspectives pour son amélioration.

CHAPITRE VIII : VALIDATION DE L'HYPOTHÈSE SPÉCIFIQUE TROIS ET PERSPECTIVES POUR L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS

À la suite du chapitre précédent, nous nous intéressons à présent à l'interprétation des analyses liées à l'enquête sur l'enseignement-apprentissage du français. L'objectif à atteindre est de revenir plus clairement sur les lacunes de la deuxième phase du processus éducatif en montrant clairement l'influence des défauts de la planification susmentionnés et l'effet sur l'efficacité interne du système éducatif. En plus, il s'agit de tracer les pistes d'une amélioration de la construction des compétences en agissant sur le travail fait dans la salle de classe.

La question centrale qui sous-tend le chapitre est la suivante : vu les remarques portant sur la nature des activités de la classe de français, quelles voies de sortie envisager pour une formation en français plus efficace ? En vue d'une plus grande opérationnalité, la question précédente pourrait donner droit au questionnement spécifique qui suit.

- Quelle conclusion générale peut-on tirer sur la qualité des compétences qui influence l'efficacité interne du nouveau système éducatif à l'analyse des leçons dispensées et quelles perspectives envisager sur le plan de l'organisation générale du cours de français ?
- Quelles conclusions plus spécifiques établir au sujet du traitement accordé à l'écrit et quelles perspectives pour cet aspect de la langue ?
- Quel bilan dresser sur le traitement de l'oral et quelles suggestions pour cet aspect de la discipline ?
- Enfin, quelle synthèse du traitement des savoirs linguistiques peut-on faire et quelles recommandations adopter ?

Sous une note générale, nous avançons l'hypothèse qu'à partir des analyses du chapitre cinq, il est possible de conclure que le processus d'enseignement-apprentissage subit l'influence des défauts de la planification décrits plus haut, toute chose qui impacte négativement l'efficacité interne du nouveau système éducatif et appelle des mesures correctives. Il s'agit, pour pallier les lacunes de l'organisation d'ensemble des cours, de miser sur un enseignement-apprentissage par situations-problèmes et d'opter pour la programmation groupée aux deux niveaux du projet pédagogique et de la fiche de préparation des leçons. Pour sa part, le traitement de l'écrit devrait, dans un projet d'ensemble qui le met en rapport avec les autres aspects de la langue, se calquer sur les fins qui orientent la réception et la production des textes en situation de vie réelle. Il en est de même de l'oral. Les savoirs

linguistiques, quant à eux, doivent s'envisager de la même manière, comme étant étroitement liés à l'accomplissement des tâches socioculturelles et socioprofessionnelles qui constituent l'activité quotidienne.

Comme nous l'avons déjà dit, la réalisation de l'objectif du chapitre s'appuiera sur les retombées de l'étude menée à partir des notes de cours. Nous évoquerons alors tour à tour, à la suite de l'interprétation du bilan dressé plus haut, la vision d'ensemble de l'enseignement des langues sous l'APC, la construction des capacités, puis le traitement des ressources notionnelles.

I. INTERPRÉTATION DU BILAN DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS

L'analyse de l'enseignement-apprentissage du français s'est faite à partir de six principes d'action liés à l'APC. Il s'agit des principes culturel, de contextualisation, du *continuum* théorie-pratique, de professionnalisation, d'interdisciplinarité et de productivité. Aussi est-il de bon ton qu'à l'entame, nous procédions à un rappel des grands constats faits dans le cadre de l'analyse, suivant l'ordre des principes précités.

1) Rappel des grands constats liés à l'analyse de l'enseignement-apprentissage du français

Du point de vue de l'ancrage culturel des cours de langue et du principe de contextualisation, nous avons pu noter que toutes les séquences des cours analysés faisaient abstraction de toute mention de profils socioculturels de sortie de cycle. Toute chose contraire à la présence dans les programmes de français de profils visant l'insertion dans la vie socioculturelle (en dehors des cadres professionnels). C'est sans compter l'importance du rappel des profils pour fixer les apprenants sur les fins d'insertion dans la vie sociale. On peut donc voir l'influence de la formation partielle à laquelle les enseignants ont eu droit et qui ne leur permet pas de bien exploiter les programmes.

Par ailleurs, les données de l'étude ont montré que l'entrée privilégiée dans les salles de classe reste les savoirs. La tendance n'est pas à l'apprentissage de la résolution des problèmes à travers l'emploi des ressources linguistiques. En effet, au-dessus de la priorité accordée à l'aspect culturel, surtout extraculturel, on voit bien qu'un accent particulier est mis sur l'entrée par les ressources linguistiques à travers le maintien de la rubrication habituelle. Un fait qui traduit la non-application de la démarche d'introduction des séquences d'enseignement-apprentissage par des situations complexes fédératrices et aptes à rendre compte du traitement de différents points de langue y relatifs en guise de ressources.

Parallèlement, la majeure partie des enseignants n'emploie pas de situations de clôture des séquences d'enseignement, restant ainsi enfermés dans une logique purement académique. D'autres, par contre, confondent situations de vie et corpus. Les cours sont introduits par des corpus portant l'intitulé *Situation-problème*. Il en découlait donc des situations-problèmes de grammaire, de conjugaison, d'orthographe, de vocabulaire et de rédaction ou de lecture, un fait qui révèle, à côté de l'absence relative des tâches authentiques, l'influence des défauts de la formation initiale et continue.

Dans les rares cas d'introduction de situations complexes en fin de séquences, les analyses ont pu révéler l'influence du penchant des programmes pour l'aspect culturel, au lieu de la parité entre axes socioculturel et socioprofessionnel. L'enseignement de la littérature est aussi grandement marqué par le même déséquilibre.

Enfin, la planification qui accorde le primat à l'aspect extraculturel sur l'intraculturel influence grandement la référence aux milieux de vie et problèmes locaux et étrangers. Les cours de langue analysés tendent donc à ne faire qu'un moindre effort dans le sens de la redécouverte des éléments des cultures locales. Ce fait s'observe aussi à travers la nature des ressources évoquées. Puisque n'étant pas suggérées ouvertement par les programmes qui se limitent à la mention vague *Ressources socioculturelles : - Interaction sociale, us et coutumes, etc. - Objets culturels* (MINESEC, 2014b), les ressources culturelles liées à nos traditions sont-elles aussi rares. Elles se bornent à quelques textes littéraires.

Sous l'angle du *Continuum* théorie-pratique, les éléments sus-évoqués ont pu révéler qu'en raison de leur orientation fortement tournée vers le suivi des rubriques traditionnelles et la découverte des savoirs linguistiques, les cours de langue analysés ont montré des manquements au plan de la pratique. Par ailleurs, il faudrait remarquer que ladite absence est aussi due à la non-inscription des enseignements dans une logique de résolution des problèmes à travers des tâches authentiques ou situations de vie.

En outre, les mêmes éléments ont pu révéler, sous le principe de professionnalisation, qu'en marge de la rareté des situations de vie à valeur socioprofessionnelle, on pouvait aussi noter une absence de ressources du même ordre. Seuls quelques textes et éléments du métalangage de certains métiers, introduits dans le cadre de la famille de situations réservée à la vie économique, répondaient à l'exigence. Toute chose qui nous ramène à la nature presque essentiellement linguistique de l'enseignement du français, ainsi qu'à l'influence des défauts de la planification déjà soulignés.

Selon le postulat de l'interdisciplinarité, comme nous l'avons déjà remarqué, les cours de langue restent influencés par les barrières érigées entre les différentes sous-disciplines qui

ont traditionnellement marqué l'enseignement-apprentissage des langues. Un fait lié à l'entrée qui se fait toujours par les savoirs et non par les situations de vie.

Pourtant, en dépit de l'absence de décloisonnement interne (fondé sur les différentes sous-disciplines de la langue), les analyses ont pu pointer l'intégration des apports d'autres disciplines au sein des cours de langue, notamment *via* le traitement du lexique relatif à différents aspects induits par les titres des modules.

Enfin, au plan du principe de la productivité, les données analysées ont pu prouver que les cours de langue aboutissent à des produits essentiellement sous la forme de textes. Aussi faut-il relever que dans la plupart des cas, les produits sont déconnectés de tout contexte de résolution des problèmes, puisque relevant de l'exécution de tâches académiques et non-authentiques.

Ainsi, de manière globale, on note qu'à la suite des manques de la programmation et de la formation des formateurs, les cours de français restent fortement marqués par la logique du traitement du savoir linguistique pour lui-même. En plus, ils sont fondés sur un déséquilibre préjudiciable à l'atteinte de l'objectif socioprofessionnel, toute chose qui montre que les défauts de la vulgarisation de l'approche ont une très forte influence sur des pratiques du terrain qui sont de nature à altérer grandement les résultats attendus.

2) Analyse de la validité de la troisième hypothèse de recherche

En définitive, les éléments susmentionnés constituent un premier niveau de confirmation de notre troisième hypothèse de recherche. Plus précisément, ils prouvent que la compétence générale développée à l'issue des cours de français est partielle et reste à l'image des changements effectués. Elle montre une situation négative de l'efficacité interne du nouveau système éducatif qui appelle des ajustements conséquents, en dépit des réussites élevées au BEPC.

Pour aller plus en profondeur, des points positifs sont à souligner. Notamment :

- les éléments construits révèlent une prise de conscience naissante des nouveautés introduites dans le cadre de la réforme, à l'instar du décloisonnement externe.
- Dans ce sens, on note qu'un nombre non-négligeable d'enseignants de français s'évertue à introduire des situations-problèmes d'enseignement-apprentissage qui sont utiles à la construction des compétences.
- On peut aussi voir une prise de conscience (bien que fortement partielle) au niveau du traitement du contenu culturel.

Pourtant, l'influence des défauts de la planification est visible en de nombreux points. Plus précisément, on relève les problèmes suivants :

- au niveau de l'organisation générale du cours dans la salle de classe, on peut déplorer le fait que l'entrée par les situations de vie n'est pas effective. Les enseignants confondent situations-problèmes et corpus ; ils sont par ailleurs rattrapés par la domination de la logique disciplinaire que met en avant le traitement des rubriques de la langue prises individuellement.
- Le traitement de l'écrit demeure déconnecté des réalités de la vie courante et des autres aspects de la langue.
- Il en est de même de l'oral qui est presque oublié et qui fait l'objet d'une introduction fort occasionnelle.
- Les ressources, elles, sont traitées pour elles-mêmes, et non dans l'optique de leur donner un sens dans des situations complexes.

Les faits énumérés donnent donc droit à de nombreuses perspectives que nous présenterons à la suite des manquements ainsi énumérés.

II. PERSPECTIVES POUR L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS

Les éléments du bilan précédemment discutés conduisent à un ensemble de mesures à prendre. Elles vont de la formalisation d'une théorie de la compétence aux conséquences que ladite thèse engendrerait dans la manière d'envisager les activités traditionnelles de la salle de classe. Nous évoquons donc les bases théoriques sur lesquelles se fixent les propositions que nous allons faire plus bas sur l'organisation générale du cours de langue. Nous allons aussi donner les répercussions desdits fondements épistémologiques sur le traitement de l'écrit, de l'oral et des savoirs linguistiques.

1. Des bases théoriques de nos perspectives pour l'enseignement-apprentissage des langues : vers un modèle culturalisé d'approche par les compétences

Pour rappel, plusieurs définitions de la compétence ont été élaborées au cours de l'évolution du terme à travers différents champs du savoir. D'aucuns l'ont entreprise comme une capacité, un savoir-faire, un ensemble de capacités, ou encore un savoir-agir intégrant un savoir-mobilisé. D'autres y ont trouvé un concept inapproprié, peu adapté à la réalité complexe à laquelle il ferait référence. Ils préfèrent employer le terme *agir compétent* (voir Puren, 2009a et 2009b), selon que l'agir, pour eux, se situerait au point de jonction entre deux réalités, l'une abstraite (la compétence) et l'autre concrète (la performance).

Or, en nous référant à la valeur du suffixe *-ence* et de son homophone *-ance*, nous constatons bien que les deux termes désignent des réalités intangibles, et donc abstraites, qui

auraient besoin d'une référence contextuelle pour s'actualiser. La référence devrait être un produit qui fait sens en soi et pour la communauté.

Nous pensons donc qu'envisager la compétence comme antithétique à la performance qu'elle implique et la concevoir comme insuffisante contrairement à l'agir compétent relèverait d'une démarche dévalorisante et limitée. On a l'impression qu'il s'agisse bien de pratiques répondant de la trop grande influence béhavioriste dont peine à se débarrasser une APC de troisième génération, fondée sur des compétences acquises.

Les discussions précédentes font naître l'urgence d'une formalisation de la notion de compétence. Car, la réussite de toutes les actions à mener en dépend. En d'autres termes, nous posons que si la notion de compétence n'est ni comprise, ni stabilisée en référence à une approche précise, sa réalisation dans le cadre des réformes de l'éducation en cours ne saurait se faire sans confusions. Auquel cas, il serait impossible d'éviter des ratés dans le travail effectué et de ne pas fausser les résultats escomptés.

D'autre part, il découle du fait précédent la nécessité de poser les bases d'un quatrième modèle d'approche par les compétences qui s'appuierait sur cette révision de la notion de compétence. Ce modèle se démarque alors des précédents en ce sens qu'il insiste sur le rapport indissociable existant entre théorie et pratique, autrement dit, il voit la compétence comme intégrant forcément la performance et associant le produit qui en est l'aboutissement. Par ailleurs, il se démarque des autres modèles par son insistance sur la fixation des éléments professionnels et intra/interculturels au travers des activités d'enseignement-apprentissage, aspect très peu mis en avant, voire flouté dans les modèles précédents.

Relevons alors que dans le cadre des perspectives que nous envisageons pour une meilleure application de l'APC à l'enseignement-apprentissage des langues, la spécification de notre compréhension de la compétence à partir d'un modèle bien schématisé passe par un retour aux définitions précédentes dans le but d'en montrer la différence par rapport à notre conception. La démarche qui est la nôtre exige en outre le rappel des bases théoriques qui fondent ladite lecture de la compétence.

a) La compétence vue comme une capacité ou un ensemble de capacités

Plusieurs auteurs se sont attelés à définir la compétence comme une capacité ou un ensemble de capacités, une tendance qui se veut contraire au choix qui est le nôtre et qui justifie la précision que nous allons faire. Parmi les sources, nommons Chomsky (1957 et 1965), Quellet (1999), Ketele (2001) et Raynal et Rieunier (2010 : 110).

Bien qu'il soit possible de relever dans leurs définitions de la compétence des éléments du cognitivisme, il est également à noter, du point de vue de Jonnaert *et al.* (2005 :

6-7) et de Perrenoud (2000 : 3), que l'emploi du terme *capacité* s'oppose quelque peu à la vision qui voudrait que la compétence soit vue comme générique. Il s'agit d'une réponse à la complexité de la vie. Ainsi, elle est différente de la capacité qu'elle inclut comme ressource.

Chez d'autres auteurs, bien que supposée complexe, la compétence est présentée comme effritée et réduite au sens de capacités. C'est le cas chez Le Boterf (1995/1997) pour qui la compétence est la mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs, dans une situation et un contexte donnés. Le problème de la définition ainsi avancée se situe dans la suite de son propos : il arrive à distinguer plusieurs types de compétence (et non de ressources ou de capacités tel qu'elles devraient être perçues). Des propos qui sont à l'origine de nombreuses confusions dans les choix pédagogiques sur le terrain (Jonnaert et *al.*, *op. cit.*) et qui nous obligent à repreciser les bases de la conception de la compétence qui guident les perspectives que nous allons formuler.

b) Les fondements épistémologiques de la compétence acquise

Les débats précédents posent le besoin de nous référer à nouveau aux bases épistémologiques de la notion. Nous évoquons alors les théories cognitivistes comme fondements pour une définition de la compétence et de sa démarche de construction. Les deux paradigmes sont appuyés par la logique de l'action traduite par la pragmatique linguistique.

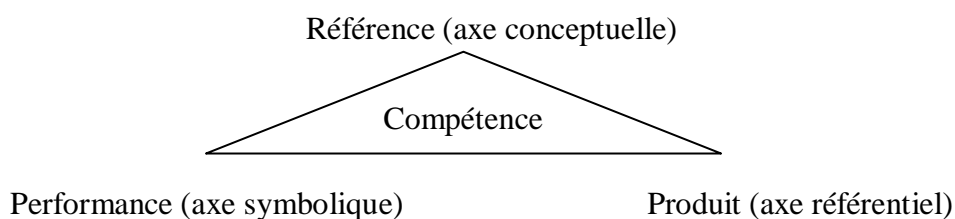
En complément, évoquons les quatre dimensions de l'homme comme cadre épistémologique supplémentaire. À l'inverse de Belinga (2013), nous préférons emprunter la pensée de Morin (2005) que lesdites facettes de la personnalité humaine *n'ont pas à se nier l'une l'autre, mais, bien au contraire, à s'harmoniser comme sources de significations et de valeurs, d'abord, et comme indications de tâches et de stratégies, ensuite*. Conformément à la suggestion que fait l'auteur au troisième chapitre de son ouvrage, l'on devrait désormais passer d'une vision morcelée de l'homme à l'appréhension d'un être complexe, l'*Homo complexus*. Le dernier se définit comme la personnalité holistique et rationnelle par lequel l'individu peut résoudre les problèmes en se servant de l'ensemble de ses capacités. Il s'agit de l'*Homo sapiens* (voir l'ensemble des capacités intellectuelles de l'homme), l'*Homo faber* (l'ensemble de ses dispositions techniques et artéfactuelles), l'*homo ethicus* (la faculté de l'homme à respecter les règles morales) et l'*Homo Aestheticus* (l'aptitude de l'homme à respecter le beau, à bien faire).

Nous insinuons qu'il faudrait y voir non une typologie pour des compétences à nommer, mais une symphonie, une synchronie d'éléments pouvant servir à mieux visualiser le fond de l'homme complexe à construire et de mieux centrer l'action du développement de la compétence acquise.

c) Une définition de la compétence acquise

La compétence acquise est alors une entité complexe, triplane, articulée en une référence (conceptuelle), une performance (symbolique) et un produit (référentiel). Dans le modèle, le produit, autant que la référence et la performance, sont situationnels. Aussi faut-il une association des trois pôles pour garantir la qualité de la réponse apportée et pour répondre à des besoins d'adaptation. Nous représentons le modèle sous la forme d'un triangle que nous choisissons de nommer *triangle de la compétence*.

Schéma 1 : triangle de la compétence



À partir du schéma, il est possible de reformuler la définition de la compétence comme l'aptitude à concevoir une réponse appropriée à un problème identifié à partir de l'association d'un ensemble d'informations et à mettre à exécution la réponse conçue de manière à réaliser un produit dont l'utilité permet de satisfaire la fin suscitée par le problème rencontré. Dans le modèle, le produit émerge comme l'élément qui permet d'observer pleinement la conception et la performance. La référence (ou conception) et la performance (ou réalisation) peuvent se mettre en place dans ou en dehors de la salle de classe, pourvu qu'en fin de compte, l'individu agissant arrive à rendre compte clairement de ses démarches et les justifier. Il faudrait retenir que la compétence se résume en trois phases d'action qu'il faut mettre en place.

- La référence ou conception est l'étape de l'interprétation de la situation, de la conception d'une réponse à apporter et de la prise de décision de l'application ou non de ladite réponse.
- La performance ou réalisation est l'étape de l'exécution des mesures arrêtées à l'étape précédente. Elle implique la mobilisation des ressources utiles, l'exécution des actions et l'emploi d'outils divers en vue de la construction d'un objet précis.
- Le produit est la phase de l'application ou de l'introduction de la réalisation faite dans le contexte social en crise en vue de le modifier. Il s'agit de l'étape de l'exposition du produit, des phases de sa réalisation et de l'explication de son fonctionnement en contexte réel.

Toutes les démarches de la salle de classe, puisqu'il s'agit de favoriser la construction de la compétence acquise, devraient partir de l'introduction d'une situation-problème pour

aboutir à son interprétation, à la mobilisation-réalisation d'un produit, puis à l'introduction dudit produit dans le contexte à transformer. Aussi la compétence ne s'aurait-elle se subdiviser en plus de deux sous-compétences, compte tenu du fait qu'elle s'applique à deux grands domaines de la vie courante à savoir les domaines professionnel et culturel. Enfin, notons qu'elle peut à la fois être lue comme étant individuelle et collective, puisque pouvant se définir dans des actions qui mettent au premier plan un seul individu ou tout un groupe. Observons donc plus concrètement les implications des dires précédents pour la classe de langue.

d) Démarche du modèle culturalisé d'approche par les compétences

Étape 1 : activités de référence ou de conception

Objectif : favoriser la construction d'aptitudes intellectuelles liées à l'appréhension des difficultés/problèmes, à la créativité, au développement de réponses adaptées aux besoins sociaux et à l'organisation de la réponse apportée à un problème.

Activités d'enseignement-apprentissage ou de résolution de problèmes :

1. Présentation d'une situation-problème culturelle ou professionnelle
2. Lecture et analyse de la situation-problème
3. Détermination du problème à résoudre
4. Proposition ou identification d'une solution (produit à réaliser) et des critères de qualité ou acceptabilité dudit produit
5. Identification des ressources cognitives (linguistiques et non-linguistiques), culturelles (intraculturelles et interculturelles), professionnelles et matérielles à mobiliser
6. Communication du plan de travail et répartition des tâches

Étape 2 : performance ou activités de l'axe symbolique

Objectif : développer chez les apprenants l'aptitude à suivre un protocole de résolution de problème ou plan d'action, à mobiliser des ressources par la recherche ou en consultant un expert, puis à coordonner ces ressources dans le cadre d'actions concrètes marquant la résolution d'un problème.

Activités d'enseignement-apprentissage ou de résolution de problèmes

- 1) Traitement/rappel des ressources cognitives (linguistiques et non-linguistiques)
- 2) Traitement/rappel des ressources culturelles : insister d'abord sur les éléments intraculturels liés au problème, puis sur ceux interculturels
- 3) Traitement/rappel de ressources professionnelles : insistance sur des éléments de culture d'entreprise (notions, gestes et valeurs professionnelles)
- 4) Point sur l'emploi des ressources matérielles culturelles ou socioprofessionnelles
- 5) Réalisation (progressive) des tâches du plan de travail (construction du produit)

Étape 3 : activités axées sur le produit

Objectif : favoriser chez les apprenants l'aptitude à présenter un produit réalisé en insistant sur ses valeurs sociales culturelles ou professionnelles, à faire preuve d'esprit critique utile pour évaluer un produit ou s'auto-évaluer, puis à développer des horizons plus larges dans l'application des notions traitées ou l'emploi du produit.

Activités d'enseignement-apprentissage ou de résolution de problèmes

- i. Présentation du produit et si nécessaire, son mode d'emploi : insistance sur sa valeur culturelle, professionnelle et surtout sociale
- ii. Évaluation collective du produit : discussion avec le reste de la classe sur la pertinence du produit et son degré d'intégration des ressources
- iii. Remédiation : montrer des voies d'amélioration du produit réalisé
- iv. Ouverture : montrer d'autres domaines professionnels ou sociaux usuels qui pourraient servir de terrain d'application des notions et savoir-faire abordés ou du produit réalisé

2. Des implications de la théorie de la compétence acquise sur les pratiques de classe liées à l'enseignement-apprentissage des langues

Il faudrait à présent noter que la logique d'action ainsi déroulée a des répercussions à tous les niveaux de l'action didactique. Dans le cadre du chapitre, nous allons montrer comment le modèle s'applique à la conception des projets pédagogiques, à l'organisation d'ensemble de l'activité de la classe de langue, puis au traitement d'aspects précis du cours, notamment l'écrit, l'oral et les savoirs linguistiques.

a. La conception des projets pédagogiques

Le projet pédagogique constitue la première étape de l'organisation d'ensemble de l'activité d'enseignement-apprentissage. Il dresse, pour toute l'année, la carte des mesures à prendre et des faits plus concrètement par le groupe-classe.

Dans le cadre de l'application de l'APC, le projet pédagogique ne saurait être une simple tabulation des notions de grammaire, de conjugaison, d'orthographe, de vocabulaire, d'expression écrite et d'expression orale qu'il faut aborder dans la salle de classe. Le document doit montrer, tout au contraire, la synchronie des activités de la classe et résumer la logique d'action du groupe. S'il s'agit bien d'une logique de développement de la compétence, il est utile que le projet procède de situations complexes à résoudre, des produits à réaliser et que s'aligne derrière chaque situation ou produit des ressources à mobiliser. Nous donnons en annexe 10 un exemple de projet pour illustrer la démarche qui est la nôtre.

Pour être plus précis, les tableaux de chaque famille de situations illustrent la prise en compte du cheminement attaché à notre modèle au sens que les premières colonnes portent les

situations à développer. Elles apparaissent d'abord en vue d'indiquer qu'il est utile dans la salle de classe de commencer par les introduire et sous elles, les produits à réaliser qui apparaissent à travers les tâches orales et écrites. Enfin, la section mobilisation de ressources montre la phase de réalisation qui consiste à rassembler les ressources de divers ordres pour favoriser la réalisation. L'apparition des ressources à la suite des situations et tâches montre qu'il est utile de les évoquer comme des moyens de résoudre les problèmes (les situations).

Il faudrait cependant relever que l'organisation d'ensemble de l'activité de la classe de langue ne se limite pas au projet pédagogique. Selon notre modèle, à la suite du projet, elle devrait toucher la planification des activités au niveau de la fiche didactique. Le projet que nous avons présenté ne saurait se réaliser avec les fiches ordinaires qui portent sur des leçons individuelles. Nous proposons donc plus bas le modèle qui s'accommode de notre définition de la compétence. Il est fondé sur la pratique d'un enseignement décloisonné.

b. Pratique d'un enseignement décloisonné dans le cadre des réformes par l'APC : des conséquences pour la classe de langue

Commençons par rappeler que jusqu'à présent, la pratique du décloisonnement reste une réalité bien mineure dans les classes de langue. De manière générale, les cours évalués tendaient à distinguer des méthodologies pour chaque aspect de la langue : lecture, expression écrite, orthographe, vocabulaire, conjugaison et grammaire, sans effort certain pour relier les différentes rubriques sous une progression d'ensemble où on voit réellement comment elles se complètent les unes les autres pour former l'ensemble du travail de la classe de langue.

Le constat pose donc en perspective, le besoin de résoudre le cloisonnement qui distingue le cours de langue de la littérature, quoi que dispensés par le même enseignant.

1) Du décloisonnement interne entre langue et littérature

Il s'avère utile de ne plus observer de séparation entre langue et littérature. La lecture étant désormais perçue comme une étape de la réalisation des problèmes de la vie, il est nécessaire que l'étude des œuvres intégrales se fasse dans la dynamique d'ensemble que viennent créer les situations-problèmes. Par ailleurs, il faudrait noter que les domaines et situations de vie organisant l'activité d'apprentissage de la langue restent les mêmes, d'où le besoin d'une coordination dans laquelle on pourrait former les individus à associer éléments textuels et production des mêmes objets, qu'il s'agisse de textes courts ou d'œuvres intégrales.

2) Du décloisonnement interne du point de vue de l'organisation générale de l'activité de classe

Nous avons choisi de nous appesantir sur le décloisonnement interne, non pas que

nous négligions l'externe en rapport avec le lien que la langue doit entretenir avec les autres savoirs disciplinaires. Nous considérons juste que le second type de décloisonnement (ayant été abordé plus clairement dans les discussions précédentes), ne peut apparaître plus proprement en fiche qu'au cas où nous donnions un exemple de planification devant s'exécuter dans un contexte bien précis, avec des notions données, toute chose qui n'est pas la préoccupation que nous avons. Pour la partie, nous nous proposons juste de présenter un matériel conçu pour schématiser une organisation d'ensemble de l'activité de la classe de langue en tenant compte des différentes rubriques qui désormais doivent interagir de manière harmonieuse en vue d'un produit et de la résolution d'un problème donné : d'où le décloisonnement interne. La règle du décloisonnement interne, applicable indifféremment à toutes les disciplines, impose, pour les langues, l'annulation des barrières entre les différentes rubriques et une intégration d'aspects inscrits au sein d'un même projet. Ainsi, dans une séquence hebdomadaire ou bi-hebdomadaire, on devrait retrouver une articulation : lecture, écoute, écriture, production orale et traitement de notions linguistiques, le tout encadré par une situation complexe d'entrée et une situation-problème de sortie. La réalisation d'un tel projet réside donc dans la fiche de planification groupée que nous proposons comme annexe 11.

c. La gestion des effectifs pléthoriques en contexte d'enseignement-apprentissage par l'APC

Le dernier axe de la réalisation de notre modèle porte sur les décisions à prendre dans la construction de la compétence acquise dans un contexte d'effectifs pléthoriques. Pour rappel, les inspecteurs, de même que les enseignants qui se sont exprimés à travers les questionnaires ont proposé que soit résolue la question du volume des salles de classes jugées trop pleines pour permettre une bonne application de l'APC. En leur sens, le nombre d'élèves par classes représente un inconvénient pour la réalisation de la réforme. Ils estiment alors que la seule solution viable reste la réduction du nombre d'apprenants par classe.

En l'effet, sans nier en bloc la possibilité d'améliorer les choses en diminuant les effectifs des salles de classe, nous pensons qu'en guise de perspectives, il faudrait faire mieux. Ainsi, la première mesure serait de modifier le regard des uns et des autres sur le grand groupe. Il s'agit de dire, en gros, que l'effectif jugé pléthorique pourrait être un problème selon l'angle d'analyse et d'appréhension de l'APC et de la notion de compétence. Au premier chef, il faudrait analyser la nature de la relation de l'approche par les compétences aux bases de la pédagogie des grands groupes. Au second, il s'agirait de voir comment la complexité de la définition de la compétence dicte un ensemble d'activités qui devraient

pouvoir être menées au sein de la salle de classe.

- **Le rapport entre APC et pédagogie des grands groupes**

En nous appuyant sur les conceptions de Vygotsky (1985 :108-109), nous pouvons dire que l'importance du travail en groupe change le regard sur le grand groupe qui n'est plus un facteur défavorisant, mais bien un atout. Il favorise des échanges constructifs dans le cadre de la résolution des problèmes grâce à la coopération, mais aussi et surtout, à l'émergence du conflit sociocognitif.

Les éléments de la pédagogie dite des grands groupes montrent donc en quoi l'APC ne serait en rien antithétique des effectifs jugés pléthoriques. D'autant plus qu'au préalable, nous nous sommes appuyé sur une théorie de l'apprentissage fondatrice de l'APC, le socioconstructivisme de Vygotsky qui prône l'interaction de groupe comme technique de construction des aptitudes de l'individu à agir seul. Voyons-le plus clairement à travers le point qui suit.

- **L'apport de la conception de la compétence**

Nous avons vu au chapitre 3 que d'après Vygotski (1933/2012b), l'apprentissage humain est une activité de passage répétitif de l'*interpsychique* à l'*intrapyschique*. Pour rappel, le premier désigne un état d'interaction étroite entre l'individu et la collectivité ou l'adulte, échange à travers lequel les problèmes se résolvent en commun. Le second stade est caractérisé par l'individualité. L'individu est, sur la base des acquis de l'interpsychique, capable d'opérer seul dans la résolution de problèmes du même ordre. On perçoit donc à travers une telle dichotomie de la formation de la pensée opérationnelle chez l'homme un double visage de la compétence qui se renforce à travers l'idée de la coopération que sous-tendent tous les courants sous-jacents à l'APC.

Il se dégage des présupposés théoriques une double vision de la compétence. Elle est avant tout collective, puis individuelle. On pourrait même dire que son côté individuel est étroitement lié au second collectif, et donc largement dépendant de lui, puisque l'homme naît et se développe dans un monde habité qui le surpasse de toute part. Sa capacité à s'imposer dans son milieu en tant qu'être repose alors sur ses aptitudes à solliciter et s'approprier l'aide des autres (adultes et pairs).

Une telle vision de la compétence jette ainsi un nouveau regard sur la relation entre APC et gestion des effectifs pléthoriques. Loin d'être irréconciliables, on a le sentiment que les grands groupes ne posent aucun problème majeur à l'exercice des démarches de l'APC. Ils pourraient même être un atout.

Seulement, tout dépend de la manière d'envisager la compétence dans la salle de

classe d'une part, et d'autre part, du type d'activité qui découle de la spécification du terme. Si l'enseignant décide de la voir comme une entité individuelle, forcément, les activités de classe qui en émergeront seront de nature à mettre les apprenants dans un processus de résolution individuelle des problèmes. À l'inverse, si on la perçoit comme bi-axée, avec un côté collectif fort important, les activités qui passent en force dans la salle de classe deviennent alors des travaux de groupe. L'enseignant se trouve dans l'obligation de concevoir des projets, de mettre les apprenants en groupes pour les résoudre, puis d'entretenir au sein des groupes et entre les groupes une interaction saine et constructive. Il devrait cependant garder le rôle d'adulte, voire d'expert, pour parfaire les modèles de réponse apportés par les apprenants en vue de les aider à fixer en mémoire des connaissances de qualité.

À la suite de la réflexion sur la manière d'envisager les grands groupes dans le cadre de la construction des compétences, nous allons nous intéresser à des points plus concrets qui portent sur la façon d'ajuster les activités d'apprentissage de l'écrit, de l'oral et des savoirs linguistiques par rapport à la définition de la compétence que nous avons suggérée. D'entrée de jeu, soulignons que le choix de nous arrêter sur la production d'écrits avant de passer à la lecture ne devrait pas être compris comme une volonté d'indiquer une distinction entre les deux volets. Il s'agit juste de prendre point par point des éléments qui dans la classe de langue, actuellement, s'envisagent séparément avec des activités distinctes. Déjà, nous avons montré plus haut que dans le sens des perspectives que nous suggérons, les exercices ne sauraient être entrepris de manière isolée. Il faut un projet d'ensemble matérialisé dans une fiche de programmation groupée pour montrer leur articulation dans le cadre de l'activité de classe.

d. Le traitement de la production d'écrits selon le modèle de la compétence acquise

De nombreuses théories se sont attelées à exprimer une vision de l'écrit, depuis le structuralisme. Il en a émergé, en milieu scolaire, diverses pratiques de classe dont les plus anciennes restent en vigueur. Elles sont d'inspiration néo-structurale ou fondées à partir des théories du texte. Il s'agit de la narration, de la description, de la dictée, de la contraction/discussion de textes, de la synthèse de documents, du commentaire composé, de la dissertation (littéraire ou non), de la traduction, ainsi que de la correction orthographique.

Le propre de chacun des exercices est de se calquer, non sur des fins proprement utilitaires, mais sur des objectifs académiques.

i. La vision de l'écrit d'après les principes de l'APC et la place des systèmes d'enseignement-apprentissage existants

Pour élaborer la vision de l'enseignement-apprentissage de l'écrit d'après l'APC, nous estimons qu'il serait plus méthodique et cohérent de procéder à partir du rappel des principes de l'approche que nous avons déjà élaborés.

- **L'écrit d'après le principe de la prise en compte de la culture ou principe culturel**

L'enseignement-apprentissage de l'écrit devrait tenir compte du besoin d'insertion culturelle des apprenants qui concerne la culture dans sa forme la plus large. Ainsi, on voit tout d'abord le besoin de produire des écrits en rapport avec les problèmes socioculturels des contextes tant locaux qu'étrangers. Ensuite, les textes doivent s'inscrire dans une logique de résolution des problèmes à partir des modes d'appréhension et des solutions socioculturels propres aux groupes humains locaux et étrangers. Si les deux pistes que nous venons d'évoquer touchent principalement le cadre du contenu et de la logique des idées véhiculées dans les écrits, il faudrait en plus noter qu'un troisième aspect est typologique.

D'après les rites sociaux de chaque groupe humain, on constate que les rapports qui se tissent dans tout contexte de résolution de problèmes imposent des textes d'une valeur utilitaire conséquente. Il serait d'ailleurs possible d'en élaborer des typologies dont l'école pourrait s'inspirer pour structurer son activité au-delà de la typologie classique de la grammaire textuelle. Notons déjà qu'en réalité, la typologie classique ne s'actualise jamais en contexte de vie réelle de manière tout à fait puriste. En plus, la production des différents types textuels ainsi répertoriés (narratif, descriptif, explicatif, argumentatif...) rentre toujours dans le cadre d'un genre social dont les besoins convoquent l'hybridation, de sorte qu'au sein des genres dits sociaux, on retrouve généralement différents types classiques dans un réel foisonnement.

Il semble donc que d'après l'APC, l'intérêt de l'enseignement-apprentissage de l'écrit, désormais axé sur les situations de vie réelle, exige qu'on s'intéresse prioritairement aux genres sociaux plutôt qu'aux types classiques comme il a toujours été le cas. Dans une telle démarche, le traitement didactique de la typologie classique des textes, loin d'être annulé, se trouve juste subordonné aux genres sociaux qui les évoquent. On ne les traite plus pour eux-mêmes, mais bien mieux, pour des besoins plus grands liés aux pratiques socioculturelles quotidiennes. Le principe est complété par un autre que nous développons dans la suite.

- **L'écrit d'après le *continuum* école - vie quotidienne présente et future ou principe de contextualisation**

Le principe précédent posait la place de la culture de manière générale dans

l'enseignement-apprentissage de la production d'écrits. Pour aller plus loin, il faudrait voir les prescriptions d'un autre postulat qui évoque le besoin d'accorder la priorité aux faits culturels locaux par rapport aux éléments étrangers. La démarche est locale et globale. On commence par les problèmes locaux, en initiant la réflexion sur eux. Autrement dit, il s'agit d'abord de provoquer la réflexion sur les représentations sociales et les solutions des groupes humains locaux, avant d'aborder l'étranger.

Se faisant, on favorise par l'écrit la redécouverte du premier groupe d'éléments et des modes de pensée traditionnels y relatifs avant de se tourner vers l'ailleurs. Il serait donc question d'élaborer des scénarios de situations-problèmes provoquant des écrits sur des thèmes rentrant d'abord dans le cadre du référentiel de la compétence de vie intraculturelle que nous avons élaboré plus haut à l'entame de la partie. Les situations et les ressources qu'elle engage passent en priorité dans le travail de classe, avant l'interculturel (découverte ou ouverture au monde extérieur).

Un problème de ratio et d'ordre d'évocation se pose alors. L'enseignant doit faire attention au nombre de situations de chaque type qu'il évoque. La priorité est à l'ici, donc aux situations intraculturelles, qui doivent prédominer et donner le ton sur l'interculturel. Pour un même problème évoqué, on pourrait alors, par une démarche intraculturelle, demander à l'apprenant d'effectuer une résolution sur la base de ressources socioculturelles locales. Puis, soit dans la même situation-problème ou dans une seconde, le pousser dans une réflexion critique qui lui permettrait de comparer les éléments de cultures locales et étrangères. Puis, après avoir justifié sa préférence, il pourrait élaborer une réponse alternative et peut-être plus appropriée audit problème. À titre d'exemple, analysons des cas d'observation de la démarche locale-globale à l'enseignement-apprentissage de l'écrit.

Premier cas : Ta cousine Ashare t'a écrit pour te parler de son mariage précoce et forcé que la grande famille est sur le point de conclure. Tu compatis, mais en même temps, tu connais les risques auxquels elle s'expose en désobéissant à ses parents, d'après vos traditions. Dans une lettre de 220 à 250 mots bien présentée et rédigée, portant ton nom et la boîte postale 4855, Yaoundé :

- donne-lui des conseils en lui montrant, d'après vos coutumes, le bien fondé d'accepter le choix de la famille.
- Fais-lui une brève comparaison des prescriptions de vos traditions et des cultures occidentales sur de telles situations, en lui disant clairement la logique dans laquelle tu t'inscris.
- Sur la base de ta comparaison, propose-lui une solution alternative fondée sur les

traditions européennes, tout en lui clarifiant ton penchant.

Deuxième cas :

Situation-problème 1 : Ta famille est réputée pour la pratique de l'excision qui s'est transmise de génération en génération. À ton tour, tu dois être initié(e) au même rite. Indécis(e), tu décides de te confier à ton ami Atangana, médecin en service à l'hôpital gynéco-obstétrique de Yaoundé, *via* une lettre que tu lui écris sous couvert M. Paul Kingue, boîte postale 6689.

- Rédige l'entête de ta lettre et applique une formule de politesse appropriée. .
- Dans le corps de ta lettre, parle-lui de la pratique. Tu pourrais la décrire ainsi que les rituels qui marquent son accomplissement et donner son importance dans votre culture et pour votre famille.
- Conclue ta lettre en lui disant clairement ton point de vue sur l'excision, si tu trouves des avantages ou des inconvénients y associés, puis demande-lui conseil avant de signer ta lettre.

Situation 2 : Tu es étudiant en sociologie. Tu as été sollicité par un organe de presse de la ville pour rédiger un article sur l'excision. En trois ou quatre paragraphes faisant en tout 240 mots et dans un français correct :

- choisis un titre captivant et évocateur pour ton texte.
- Décris la pratique de l'excision, puis analyse-là à la lumière de la culture occidentale.
- Conclue ton article en donnant des suggestions de mesures à adopter, puis signe ton texte.

Dans les deux cas pour lesquels nous avons produit des situations de vie d'apprentissage, on voit bien comment à partir des mêmes problèmes, on part d'un point de vue intraculturel pour l'interculturel. On laisse tout d'abord à l'apprenant la latitude de démontrer sa maîtrise du contexte local, de s'en servir comme base pour proposer une solution au problème identifié, puis de mener une réflexion critique au bout de laquelle il se positionne soit en faveur ou contre les pistes offertes par les traditions locales, tout en justifiant du même coup l'éventuelle adoption d'un point de vue étranger.

L'objectif est, dans un premier temps, d'enrichir l'apprenant des éléments des cultures locales. Que lesdits points culturels soient positifs ou négatifs, il doit les connaître, puisqu'ils constituent son univers. Ensuite, il est question d'ouvrir l'apprenant à une analyse comparative et critique des faits de culture d'ici et d'ailleurs comme base, soit d'un repli sur la tradition comme source viable de solutions aux problèmes identifiés ou de l'emprunt d'éléments des cultures étrangères. Dans le dernier cas, on permet à l'apprenant de se forger

l'habitude d'effectuer des choix raisonnés et bien justifiés toute fois qu'il doit emprunter des coutumes venues d'ailleurs. Aussi est-ce le lieu de lui apprendre qu'en dépit du fait qu'on ait besoin d'aller vers d'autres horizons pour trouver des pistes d'amélioration de notre quotidien, il reste utile et responsable de garder la connaissance des coutumes locales comme repères.

Observons enfin qu'alors que le premier cas démontrait comment la démarche locale-globale pourrait se mettre en marche dans une même situation, le second montrait son exécution dans deux situations à évoquer l'une après l'autre. À la suite du point, intéressons-nous à l'enseignement-apprentissage de l'écrit d'après le principe du *continuum* théorie-pratique.

- **L'écrit d'après le *Continuum* théorie – pratique**

Sous le principe, l'écrit apparaît comme étant doublement axé : il y a des éléments notionnels, purement théoriques, mais aussi d'autres de nature pratique. Autrement dit, l'expression écrite passe par la maîtrise d'un ensemble de notions, mais consiste surtout en pratiques aboutissant à la production d'objets faisant sens. Au plan du contenu, le travail se fait sur la supposition que le premier volet renferme l'ensemble des savoirs et savoir-faire linguistiques liés à la production des différentes formes d'écrits. Lesdites ressources doivent être maîtrisées et employées en vue de garantir la production de textes de bonne qualité.

Le second, pour sa part, se rapporte aux cadres d'apparition des écrits, voire tous les outils ou biens culturels au sein de la production desquels s'inscrivent des textes. Par exemple, l'invitation comme texte s'inscrit dans un cadre plus pratique qu'est la carte d'invitation. Il en est de même de la carte de vœux qui comporte bien au-delà des simples vœux qui y sont exprimés. Un premier apprentissage porte donc sur la construction du texte de l'invitation ou du vœu, pourtant le second s'intéresse à la construction du cadre dans lequel s'inscrivent les textes. On a alors, au-delà du texte, des images et des couleurs à associer, des *designs* à réaliser, des choix de papier à faire, voire des coupures à effectuer. Toute chose qui justifie l'aspect pratique et productif qui est désormais associé à la pratique de l'écrit.

En somme, du point de vue des pratiques de la classe de langue, il est utile d'ouvrir l'enseignement-apprentissage de l'écrit à une mouvance qui privilégie à la fois l'exploration des notions liées à la langue et au texte, et une activité de production d'objets significatifs dans lesquels s'énoncent lesdits textes. Sous le premier angle, on retrouve la liaison nécessaire à établir entre le texte et les éléments linguistiques qui rentrent dans sa production. Par exemple, l'apprenant doit savoir comment associer des temps verbaux précis à un type textuel (l'imparfait, le plus-que-parfait, le passé composé, le passé simple et le présent de narration pour le texte narratif, en guise d'illustration). Il doit aussi maîtriser l'association du vocabulaire approprié à la production d'un texte donné selon le thème mis en référence. Plus

loin, la production d'autres types textuels requiert l'utilisation adéquate d'éléments grammaticaux tels les connecteurs. La maîtrise des différentes associations doit donc être favorisée par l'enseignement en guise de préalable. Puis peut se mettre en place la phase la plus importante de la production effective des textes et objets qui en constituent les cadres d'apparition.

Après la nature socioculturelle des situations de pratique de l'écrit évoquée *supra*, le troisième principe pose la nécessité pour l'enseignement-apprentissage de l'expression écrite de redéfinir la liste de ses possibles. Elle ne devrait pas se limiter à l'exploration du contenu linguistique comme c'est le cas des activités telles la correction orthographique, la dictée et le résumé. Elle ne devrait non plus s'inscrire dans la seule logique de faire le tour des types de textes classiques comme il semble être le cas des travaux de narration, description, discussion, synthèse, ou même de commentaire composé et dissertation.

Bien mieux, les travaux à mener en production d'écrits devront s'articuler dans un cadre plus pratique inspiré de la vie réelle, en l'occurrence la réalisation d'objets faisant sens dans des situations de vie : notices de médicaments, modes d'emploi, recettes, articles sur fond de faits divers, éditoriaux, rapports d'interviews... Dans un tel contexte, l'activité d'expression écrite, loin de rester cantonnée sur les savoirs et savoir-faire linguistiques classiques, doit être menée en lien étroit avec les pratiques de la vie courante.

- **L'écrit d'après la prise en compte de l'approche formation - emploi ou principe de professionnalisation**

Le quatrième principe se place au point de vue converse de la prise en compte de la *socioculture* au cours du traitement didactique de l'écrit. Ainsi, l'APC insiste sur le besoin pour l'enseignement-apprentissage de l'écrit de puiser dans le vaste réservoir du monde professionnel. L'écrit s'en trouve donc doublement enrichi. On y recueille alors :

- un ensemble de problèmes à résoudre en prenant différentes postures professionnelles qui s'articulent suivant les différents rapports qu'entretiennent les individus dans les institutions qui peuplent le monde du travail.
- Un ensemble de genres textuels qui se constituent différemment selon les besoins que convoque chaque situation socioprofessionnelle. Par exemple : bonds de commande, modes d'emploi, bonds de livraisons, offres d'emploi, demandes d'emploi, demandes d'explications, réponses aux demandes d'explications, blâmes, lettres de félicitations, panneaux publicitaires, scénarios publicitaires... À partir de tels genres on arrive à évoquer, comme dans le cadre des textes à connotation purement culturelle, des savoirs et savoir-faire linguistiques connexes.

La vision ainsi matérialisée présente l'enseignement-apprentissage de l'écrit comme une forme d'orientation. Elle permet d'initier l'apprenant aux différents usages du monde de l'emploi au plan de la production de textes. Plus concrètement, il s'agit de montrer à l'apprenant comment agir en professionnel, en résolvant des problèmes *via* la production de certains genres textuels, de manière à le préparer à sa future vie de fonctionnaire ou de chef d'entreprise. Nous avons, au chapitre précédent, présenté un référentiel de la compétence professionnelle liée aux modules des programmes. Il renseigne mieux sur le type de situations (-problèmes) susceptibles d'être évoquées et guide mieux sur le type de postures professionnelles qu'on pourrait faire adopter, ainsi que sur les produits (textuels) sur lesquels il serait possible de déboucher. Abordons maintenant l'écrit d'après le cinquième principe.

- **L'écrit d'après le principe d'interdisciplinarité**

Comme le terme d'*interdisciplinaire* l'indique, l'enseignement-apprentissage de l'écrit ne saurait s'analyser en dehors des autres aspects du savoir. Il s'agit donc, sous le principe, d'entrevoir l'écrit (dans un premier temps) en lien avec les autres rubriques de la langue. Dans un second, il est question de le traiter comme ne pouvant s'exercer au mépris des savoirs des domaines épistémiques extralinguistiques.

Ainsi, on n'enseigne pas l'écrit seul. Il s'enseigne toujours en relation avec les autres capacités : la lecture, l'écoute et la production orale, voire le dessin... L'écrit ne saurait aussi s'envisager comme distinct de la grammaire, du vocabulaire, de la conjugaison et de l'orthographe. Il y a toujours des points de rencontre : un vocabulaire à générer pour un sujet précis, des éléments de grammaire utiles à la production d'un type textuel classique ou d'un genre social donné. Mieux, les textes selon leurs modalités se prêtent toujours à des temps donnés. L'enseignement de l'écrit, pour être interdisciplinaire, doit donc dans un premier temps savoir articuler de manière harmonieuse les différents sous-disciplines linguistiques selon les types et genres textuels à produire. Il doit aussi pouvoir agencer, comme nous venons de le dire, l'écrit et les autres capacités linguistiques : on a souvent besoin de lire un texte en vue d'en produire un autre suivant le contenu du texte lu ou sa structure.

On peut tout aussi bien avoir besoin d'écouter un discours afin de réagir par écrit en s'appuyant sur les idées écoutées ou leur organisation. On peut aussi, à partir d'un texte écrit, présenter des idées émises à l'oral. Un discours par exemple : après l'avoir rédigé, il devrait, dans l'agencement des activités de la classe de langue, donner droit à une présentation orale de son contenu, d'où l'association à l'écrit de la lecture et d'un oral mémorisé. Il en découle, pour la phase des événements préparatoires de la classe de langue, à une programmation groupée à réaliser à partir de la fiche que nous avons présentée.

Dans le second aspect de l'interdisciplinaire susmentionné, il faudrait relever le fait que les problèmes résolus *via* l'écrit impliquent une association de connaissances issues de différentes disciplines. L'écrit, en termes de contenus textuels, voire d'actions, doit alors intégrer les apports des autres domaines scientifiques. La production d'une notice de médicament ou d'une ordonnance pose, outre la connaissance de savoirs linguistiques tels l'injonction et les différents procédés de sa réalisation, le besoin de savoirs scientifiques en science de la nature et en chimie, mais aussi d'aptitudes professionnelles propres au domaine de la médecine.

- **L'écrit d'après le principe de production d'objets faisant sens par rapport aux besoins sociaux**

Étroitement lié au *continuum* théorie-pratique, le dernier principe met l'accent sur le fruit observable de l'activité de production d'écrits. Si le principe du lien théorie-pratique reste fortement axé sur les processus de production d'écrits qui s'étaient en éléments de théorie et en actes allant plus loin que la simple écriture, la centration sur les objets faisant sens pour la vie en communauté met l'accent sur le besoin d'effectuer un déplacement du simple texte comme résultat de l'activité aux objets servant de supports aux textes produits et permettant la résolution des problèmes posés. Nous en avons amplement parlé plus haut selon le *continuum* théorie-pratique. À présent, il faudrait en guise de conclusion, faire des recommandations concrètes pour la pratique de l'écrit.

- ii. **Recommandations au sujet de la pratique de l'écrit au sein du cadre scolaire**

Au regard des principes que nous venons de revisiter en lien avec l'écrit, il nous semble utile de passer plus clairement aux suggestions qui s'imposent. Comment envisager les activités d'enseignement-apprentissage de l'écrit au regard des fondements idéologiques de l'APC que nous avons passés en revue ? Faut-il les maintenir en l'état ou y a-t-il des ajustements à faire ? Si oui, dans quel sens les réaménager ?

Nous posons que les différentes activités écrites présentées ont besoin d'être rendues plus pertinentes pour leur adaptation au contexte d'application de l'APC. Alors, elles sont appelées à être replacées dans un cadre de résolution de problèmes. D'où toute l'importance des situations-problèmes à appliquer aux exercices de la classe de langue. Le scénario de la situation aura alors pour principale fonction de résoudre le défaut majeur commun à toutes les activités qui ont été introduites avant l'avènement de l'APC : l'absence de rapport aux éléments de la vie réelle socioculturelle ou socioprofessionnelle.

Application 1 : le cas de la narration

Dans le cas de la narration, il faudrait garder en vue les différents cadres socioculturels

ou socioprofessionnels où l'on rappelle des événements passés. On pourrait donc, en empruntant au domaine du journalisme, replacer le produit dans le cadre de la production d'un fait divers pour un organe de presse, du reportage en différé d'un événement pour un journal parlé ou d'un témoignage à insérer dans un reportage. Dans le cadre du *marketing* et de la publicité, on pourrait pratiquer la narration dans le contexte du scénario publicitaire. Dans le domaine de la justice, on a des applications telles le témoignage ou la déposition, le procès verbal d'un interrogatoire, le rapport d'enquête...

Au lieu de consignes détachées de tout contexte social (voir les exemples du chapitre 4), on devrait avoir des situations complexes similaires aux exemples que nous donnons *infra*.

Exemple 1 : Tu viens d'achever ta première journée de classes au Collège de l'espoir.

De retour à la maison, tu dois faire un compte-rendu par courrier électronique à tes parents qui sont en déplacement. – Rédige une introduction appropriée pour ton compte rendu. – Donne les détails du déroulement de ta journée de classes. – Conclue en leur donnant tes impressions sur le déroulement de ta journée : souligne les aspects positifs et négatifs.

Exemple 2 : Tu as assisté à une scène de ménage qui impliquait votre voisin et son épouse grièvement blessée à l'occasion. L'affaire a été portée au commissariat du troisième arrondissement de Yaoundé où vous vivez. Tu as donc été appelé à faire une déposition devant l'officier de police chargé de l'affaire. – Présente-toi et décris les circonstances dans lesquelles s'est produite la scène vécue. – Raconte plus clairement ce que tu as vu. – Conclue en donnant les conséquences de l'incident.

Les exemples formulés sont porteurs de conséquences pour le scénario d'enseignement-apprentissage. On observe un changement de points de vue : selon la PPO, les sujets mettaient ouvertement en évidence le traitement du texte narratif comme fin en soi. Selon l'APC, les sujets reformulés subordonnent le traitement de la narration à des unités plus pertinentes du point de vue pragmatique et utilitaire. Dans le cas du premier sujet, le compte rendu ; pour le second, on voit la déposition. Au cours du traitement de tels genres textuels, l'enseignant pourrait évoquer, pour les besoins de la situation-problème, le texte narratif qui n'est plus une fin en soi, mais un moyen d'atteindre un résultat par l'enchaînement d'éléments plus pertinents et contextualisés. Le même procédé pourrait s'appliquer aux autres pratiques de l'écrit que nous avons évoquées préalablement.

Application 2 : le cas de la description

Comme dans le cas précédent, observons la consigne suivante : Tu es en vacances à Berlin. Là-bas, tu as fait la connaissance d'un homme ou d'une femme qui t'a marqué(e). Tu souhaites en faire un compte rendu à ta mère restée au Cameroun dans une lettre. – En te

servant de ton nom et de la boîte postale 5877 de ton tuteur, M. Ali Adalbert, rédige l'entête de ta lettre. – Raconte-lui ta rencontre avec l'homme ou la femme, en insistant sur ses traits physiques et moraux qui t'ont marqués. – Signe ta lettre en employant une formule de clôture appropriée.

On peut remarquer dans le sujet tout d'abord le fait que contrairement au type PPO, il impose l'évocation de la description au sein d'ensembles plus grands et significatifs qui la mettent en relation avec d'autres types de textes, en donnant au tout formé une structure dont la cohérence est garantie à la fois par les besoins de la situation à résoudre et le genre textuel hybride convoqué, traditionnellement nommé ou non, qui doit y répondre.

Application 3 : le cas de la dictée

Dans le cas de la dictée, il faudrait noter que l'activité a besoin d'être menée non comme une fin en soi, mais comme une étape préalable à la résolution d'un problème plus grand. Par exemple, faire le rapport d'une réunion peut nécessiter qu'au préalable, on fasse une prise de notes des paroles prononcées, souvent en les reprenant tel qu'elles ont été produites. Un autre exemple porte sur l'écoute d'un documentaire en vue d'en extraire des passages illustrant des points de vue ou autres données utiles pour favoriser la construction d'un ensemble textuel plus original et approprié pour une situation de vie précise.

La dictée ne saurait être continuellement menée comme une activité en soi. Elle gagnerait au contraire à apparaître comme tâche dans une situation-problème. En plus, elle devrait prendre d'autres formes, d'où la possibilité d'être menée à partir de techniques audiovisuelles et très souvent sous la forme d'une recherche d'informations utiles (prise de notes) et non comme une activité de copie béate d'un texte quelconque. Ainsi, le choix du texte doit lui aussi être conséquent. Il faudrait prendre, pour chaque situation, des extraits présentant des informations utiles. On pourrait donc partir d'un scénario semblable au suivant.

Situation-problème (Texte d'application : Les zoonoses, voir annexe 14)

Ton professeur de science t'a donné un devoir. Tu dois rédiger un exposé sur les zoonoses. Pour la cause, tu as besoin de copier des extraits intéressants et les présenter sous la forme de discours directs pour améliorer ton texte. Tu as donc téléchargé et visionné le reportage de la chaîne TV 6 associé à la présente consigne et tu souhaites en extraire quelques passages utiles. – Écoute le reportage et copie la définition du mot *zoonose*, puis rédige une bonne introduction pour ton exposé en l'insérant. – Décris quatre zoonoses et parle des comportements humains susceptibles d'exposer les individus au danger qu'elles représentent en employant quelques extraits tirés du texte écouté. – conclus ton exposé en donnant des mesures préventives et curatives à prendre ; cite le reportage pour soutenir tes propos.

Dans la situation complexe, on voit très clairement comment la transcription de l'oral à l'écrit est mise au service de la résolution d'un problème plus grand : la préparation écrite d'un exposé oral. Du point de vue de l'enseignement, il devient alors impératif de ne plus faire passer la dictée comme une simple activité occasionnelle du scénario d'enseignement-apprentissage destinée à vérifier la maîtrise de l'orthographe et introduire le traitement de quelque point de grammaire, conjugaison, orthographe... À l'inverse, cette autre manière de pratiquer la dictée met l'activité en lien étroit avec la vie quotidienne. On calque sa pratique dans la salle de classe sur les processus de vie réelle qui imposent des transcriptions oral-écrit de manière à faire intégrer à l'apprenant l'utilité d'une telle forme de copie dans le cadre de son quotidien. On peut ainsi simuler des situations d'écoute-transcription touchant les cadres scolaires, professionnels, et pourquoi pas, usuels.

Application 4 : le cas de la contraction - discussion et de la synthèse

Bien que l'activité n'apparaisse pas au premier cycle, nous avons estimé utile d'en proposer le moyen d'une réadaptation pour servir la cause de l'APC dans le cadre du cours de français. En vue d'illustrer comment elle pourrait se refondre pour intégrer la logique de l'APC, il faudrait commencer par résoudre la question de savoir les situations de vie réelle qui appellent sa pratique. Ainsi, on constate qu'outre les situations hautement intellectuelles des cadres académiques et des professions à forte productivité scripturale à l'exemple du journalisme et de l'enseignement, les autres domaines de la vie posent eux aussi le besoin de faire l'économie des propos d'autrui, le plus souvent en les redisant à l'oral ou à l'écrit sur fond de discours indirect. Plus encore, il s'agit souvent de résumer le contenu de plusieurs textes convergents ou divergents traitant de la même thématique dans l'optique de construire une idée originale qui vise à répondre efficacement aux besoins d'une situation donnée.

Ainsi, la contraction, autant que la discussion, pourraient mieux se faire, dans la nouvelle optique, soit avec un texte ou sur la base d'un groupement de textes donnant à l'apprenant l'occasion d'observer des points de vue différents émis sur la même question, et de les reprendre pour son compte tout en respectant leurs sources. Relevons par ailleurs que la nouvelle vision pose la nécessité d'annuler les barrières entre résumé et discussion. Car, la discussion part généralement d'un point de vue émis dans le texte. Il est donc normal qu'elle soit menée en reprenant le contenu du/des texte(s), d'où des résumés qui peuvent porter sur la reprise de l'ensemble du propos d'un texte ou sur un aspect pertinent pour la construction d'un argument précis. Toute chose qui pourrait se faire de la manière suivante.

Exemple 1 : Tu es activiste des droits de l'homme au Cameroun. Après une observation de l'enseignement supérieur camerounais, tu as remarqué que les universités et

les écoles de formation estiment qu'il n'est pas nécessaire de former leurs apprenants aux droits de l'homme. Tu as, en effet, décidé de rédiger une lettre ouverte dans laquelle tu tentes de les convaincre de la nécessité de former aux droits de l'homme et d'adopter une démarche d'enseignement différenciée et taillée à la mesure de chaque type d'apprenants. – Rédige un titre approprié pour ta lettre. – Rédige l'introduction de ta lettre en rappelant ton constat, le problème qui en découle et en annonçant l'objectif de ton travail. – Après avoir exposé l'opinion des administrateurs des universités et écoles de formation professionnelle, donne ton point de vue et soutiens-le. Tu peux pour la cause, t'appuyer sur l'extrait suivant tiré de l'ouvrage de la Commission nationale des droits de l'homme et des libertés (2009) (voir annexe 15) dont tu feras le résumé en fonction des points que tu voudras illustrer. – Conclue ta lettre en rappelant ton objectif, les grandes lignes de ton propos et le conseil que tu aimerais faire retenir.

Exemple 2 : Tu es député et tu prépares ta participation à des débats sur la pénalisation des crimes commis par les jeunes délinquants. Tu t'opposes à l'application de sanctions lourdes contre les mineurs. Et pour convaincre tes collègues, tu vas mettre en avant ta parfaite maîtrise des causes et manifestations de la délinquance juvénile, notamment le fait qu'ils ne sont pas totalement responsables des actes de délinquance qu'ils posent. – Donne un titre approprié à ton texte et rédige une introduction dans laquelle tu résumes le débat auquel tu participes et tu présentes la question centrale et l'objectif de ton propos. – Présente brièvement l'opinion du camp adverse en montrant les faiblesses de ses arguments, puis développe tes propres arguments en illustrant tes propos par des résumés d'extraits tirés des deux textes donnés. – Conclue en rappelant l'objectif, les grandes lignes et la leçon centrale à retenir de ton propos. Pour les textes 1 et 2, voir l'annexe 16.

Application 5 : le cas du commentaire composé

D'entrée de jeu, il faudrait remarquer que dans le cadre du système éducatif camerounais, le commentaire composé a été introduit comme exercice essentiellement littéraire. Un fait qui suppose que sa reformulation selon l'APC se fasse en prenant pour toile de fond l'application la plus en vue des études littéraires : la critique. Ainsi, l'activité de critique littéraire peut aboutir à la production soit d'un essai ou d'une appréciation écrite ou orale d'une œuvre, le cas du jury d'un concours littéraire. On retrouve aussi l'une de ses applications dans l'enseignement.

Cependant, limiter le commentaire composé auxdits cadres serait par beaucoup problématique, vu le fait que de nombreux autres contextes convoquent la pratique. Le domaine journalistique en est un parfait exemple. Les journalistes sont généralement appelés à

décrypter les discours des hommes politiques. Il en est de même des juristes qui arrivent généralement à fonder leurs jugements ou à convaincre de l'innocence ou de la culpabilité des individus sur la base d'une interprétation de leurs discours ou d'autres formes d'écrits pris comme pièces à conviction. Dès lors, le commentaire composé cesse d'être un exercice purement littéraire et s'inscrit plus clairement dans une logique utilitaire de résolution des situations de vie réelle. Il devient ainsi impossible de le limiter aux seuls textes littéraires, puisqu'il pourrait en plus embrasser les cadres religieux (voir les prêches fondés sur les textes religieux), politique, journalistique, juridique...

De manière plus concrète, refonder le commentaire composé reviendrait à l'inscrire dans une mouvance plus dynamique qui fait valoir son utilité dans la production de textes plus sociaux faisant appel à l'analyse critique d'un autre discours. En plus, le matériau textuel de base auquel on réagit n'est plus uniquement littéraire. Désormais, il peut provenir de tout domaine de la vie réelle. Quelle conséquence donc sur le plan des consignes de travail en salle de classe ? De manière plus concrète, au lieu des libellés habituels, on pourrait avoir l'exemple qui suit.

Exemple de sujet : Tu es critique littéraire. Dans le cadre de tes travaux, tu t'es intéressé au poème « A Roland-Roger » du poète camerounais Engelbert Mveng. Tu souhaites en faire la base de l'essai qui sera publié dans un journal scientifique. Dans ton texte, tu entends montrer comment le poème est une bonne illustration des caractéristiques de la poésie contemporaine africaine aux plans du fond et de la forme. Sur la base de tes connaissances de la différence entre poésie classique française et poésie contemporaine africaine, ainsi que des préoccupations de la poésie africaine : - rédige un titre approprié et une introduction dans laquelle tu situes le poème à l'étude dans ses origines africaines et tu annonces l'objectif de ton étude. – Fais un commentaire du poème des deux points de vue sus-indiqués, en montrant combien il est une bonne illustration des caractéristiques de la poésie africaine. – Conclue ton texte par une appréciation générale du poème et une note adressée aux éventuels lecteurs.

Application 6 : Le cas de la dissertation

À la différence du commentaire composé, la dissertation, elle, n'a pas été restreinte à la seule littérature. Sa pratique s'est attachée à l'exploration de sujets tant littéraires que purement sociaux. Le seul fait à déplorer reste donc l'absence de lien avec les fins de la vie courante, de manière à montrer à l'individu comment la pratique de la dissertation s'imbrique dans l'activité quotidienne de résolution des problèmes. Pour corriger un tel manquement, il faudrait, comme dans les cas précédents, effectuer une refondation de l'activité, en partant de la formulation des consignes de travail. La situation-problème devrait donner le ton du travail

à effectuer dans la salle de classe. À titre d'exemple, observons les sujets *infra*.

Sujet 1 : Tu dois participer aux débats d'un café littéraire autour du point de vue suivant émis par un critique sur le rôle de l'écrivain dans la société : « le romancier devient observateur, analyste, témoin ; intégré à son époque, il utilise ladite époque comme contexte spatio-temporel de ses réactions ». Tu souhaites, pour rester cohérent, rédiger ton argumentaire. En te basant sur ta culture littéraire : - dans un paragraphe, introduis ton texte en exposant le débat autour de l'affirmation, en posant le problème, la question centrale qui en émerge, puis en donnant ton objectif. – Commente l'affirmation dans un ou deux paragraphes, puis discute-la en appuyant tes propos par des éléments tirés des œuvres que tu as lues. – Conclue ton propos en rappelant ton objectif, les grandes lignes de l'argumentaire et la leçon que tu voudrais que ton public retienne.

Sujet 2 : Tu es expert des questions éducatives. D'après ton observation, le fouet reste une réalité des ménages et des milieux scolaires, même si son emploi suscite une vive discussion à l'assemblée nationale. Tu souhaites donner ton point de vue sur la question dans un discours qui sera lu à l'assemblée nationale. Rédige ton discours dans un français correct et en faisant appel aux connaissances que tu as de l'impact du fouet sur le comportement humain. Tu devras : - choisir un titre approprié pour ton texte et formuler une salutation d'ouverture qui tient compte de la constitution de ton auditoire ; – rédiger une introduction où tu rappelles les points de vue opposés sur le sujet, la question centrale à résoudre et l'objectif de ton propos ; – présenter l'opinion qui est opposée à ton point de vue en montrant les faiblesses des arguments qui le soutiennent, puis formuler ta thèse et l'illustrer à l'aide d'arguments soutenus par des faits de la vie quotidienne ; – conclure en rappelant l'objectif, les grandes idées de ton argumentaire, la morale à retenir, puis formuler une salutation de clôture.

Sujet 3 : Tu es maire, nouvellement élu. La délinquance juvénile est l'une des préoccupations majeures de ta communauté. Tu comptes donc sensibiliser la population sur le phénomène et lui proposer des mesures pour y faire face. Tu vas donc rédiger une lettre ouverte qui sera publiée dans les quotidiens locaux et dans les places publiques. – Rédige un titre et une salutation appropriée. – Introduis ton objet en énonçant le problème, la question centrale qu'elle suscite et les articulations de ton propos. – Explique les formes que prend le phénomène, ses causes et ses conséquences. – Dans ta conclusion, rappelle ton objectif et propose des stratégies pour résoudre le problème.

Les sujets discursifs et informatifs sont représentés. Aussi avons-nous cru utile de montrer comment la reformulation des tâches pourrait se faire pour les sujets littéraires

comme pour les consignes fondées sur des questions socialement vives. Pour la suite, intéressons-nous à la manière de refonder les travaux de correction orthographique.

Application 7 : Le cas de la correction orthographique

Bien qu'il s'agisse d'une activité fortement liée aux méthodes traditionnelles, la correction orthographique présente un lien avec la vie quotidienne qui pourrait être exploité en vue de les réconcilier avec les principes de l'APC. Il en découle donc que la correction orthographique s'imbrique dans toutes les activités scripturales, d'autant plus que le sens du texte dépend en partie de l'orthographe des unités lexicales. Ainsi, il apparaît redondant, voire inutile d'avoir pour activité d'évaluation une épreuve de correction orthographique ; nous y revenons dans le chapitre suivant. Cependant, du point de vue de l'enseignement-apprentissage, l'activité pourrait néanmoins être menée, soit comme une tâche dans les différentes tâches écrites que nous avons présentées *supra*, ou comme une situation complexe mettant en valeur les domaines de la relecture et de l'édition. On pourrait donc avoir des consignes reformulées ainsi qu'il suit.

Sujet 1 : soit le texte qui suit :

Le père de bilanga, avaient occupé tous les terrains fertiles à proximité du village, en y plantant du cacao donc il avait ramené les jeunes pousses d'un lointain pays de la côte ? Il avait promis à ses frères et cousins que le village de Vémelé déborderait de richesses au bout de quelques années. mais c'est richesses n'avaient profité qu'à lui et à sa famille. Tous ceux qui avaient cédé un bout de terrain dans l'espoir d'avoir un jour leur part du bénéfice qu'allaient procurer la plante miraculeux et l'arbre aussi précieux que l'or qu'était le cacaoyer avaient été trompés dans leur attente. Les cacaoyers avaient vieilli et la situation de Vémelé ne semblait pas devoir s'améliorer (Nanga, 1995).

Tu es relecteur aux éditions *Présence africaine*. Le relecteur en chef te donne la tâche d'éditer l'extrait du roman *Les chauves-souris* que Bernard Nanga a rédigé en faisant des fautes. – Relis le texte en soulignant les sections fausses et en proposant des corrections au-dessus des sections soulignées. – Fais un rapport du nombre et du genre de fautes : tu peux les classer en fautes d'orthographe, de conjugaison et de grammaire.

Sujet 2 : Tu es Bernard Nanga, auteur du roman *Les chauves-souris*. Après la rédaction de ton texte, tu l'as remis à une secrétaire pour la saisie. Malheureusement, tu as découvert que l'extrait comporte de nombreuses fautes. Tu décides de lui faire une note à la suite du passage qui porte des observations pour correction. – Relis le texte en soulignant les sections incorrectes et en proposant des corrections au-dessus, sur l'interligne. – À la suite de l'extrait, rédige le titre de la note que tu vas lui adresser. – Fais-lui de brèves observations sur le nombre de fautes identifiées, la qualité des incorrections, puis demande-lui poliment de tenir compte des suggestions faites sur les interlignes dans le cadre des corrections. – Signe ta

note.

Telle que reformulée, la correction orthographique ne saurait être menée, du point de vue de l'enseignement-apprentissage, en dehors du cadre des situations-problèmes. Car, il reste utile de faire comprendre aux apprenants que la correction orthographique est une étape de tout processus de production écrite, d'où sa place comme tâche supposée comprise et exécutée par l'apprenant même si la consigne ne le précise pas. Toutefois, pour des raisons de formation, il peut s'avérer utile de formuler des situations de vie à part entière, visant le travail de correction de textes. D'où la pertinence des reformulations faites. Après les suggestions portant sur l'écrit, intéressons-nous à la lecture.

e. Des implications de la logique de la compétence acquise sur la pratique de la lecture

Comme dans le cas précédent, il s'avère nécessaire de procéder d'abord à la revue des systèmes de lecture pratiqués depuis la PPO (voir le chapitre 2). Ils seront examinés à la lumière des principes de l'APC, puis il s'agira de proposer des amendements pour la lecture, d'abord touchant les systèmes passés en revue, puis les innovations que nous avons commencé à envisager au sortir de nos travaux de Master.

• Analyse des systèmes de lecture actuels à la lumière de l'APC

La pratique de la lecture telle que présentée au chapitre 2 révèle quelques problèmes qu'il convient de souligner. Ils se résument au rapprochement que l'activité devrait avoir avec la vie réelle. Car, qu'il s'agisse d'extraits ou d'œuvres intégrales, les motifs de lecture sont loin d'être traduits par les aboutissements que nous avons décrits. Autrement dit, on ne lit pas dans la vie réelle pour répondre à des questions de compréhension. Déjà, il faudrait relever que lesdites questions présentent l'inconvénient d'orienter la compréhension du texte, donc de limiter l'apprenant à la pensée de l'évaluateur. Elles visent à amener l'apprenant à ne considérer que les détails que l'enseignant juge utiles, bien loin de la liberté interprétative prônée.

Cependant, lire en temps réel revient à donner du sens à un texte d'après un contexte d'emploi. Ainsi, on peut donner du sens au même extrait de diverses manières. L'une d'elles réside dans l'activité de la critique littéraire. Pourtant, la production des essais de critique est loin d'être le seul moyen de donner du sens aux textes, soient-ils littéraires. Le type d'écrit donne généralement naissance à d'autres activités de création artistique : production d'autres textes (recueils de nouvelles, de contes ou de poèmes, romans, théâtres, bandes dessinées...), musique, tableaux de peinture, dessins, caricatures, représentations scéniques ou cinématographiques, dessins animés... Il s'agit d'un ensemble de moyens par lesquels il est

possible de donner du sens à un texte, qu'il soit un extrait d'une œuvre ou l'œuvre intégrale elle-même. Notons bien entendu que certaines des pistes se limitent aux textes littéraires, pourtant d'autres comme la caricature et le dessin ont tout aussi un retentissement sur d'autres genres textuels, d'où le fort emploi qu'on en fait dans les cadres journalistique et des métiers de l'information.

À côté des voies susmentionnées, nous pouvons aussi retrouver des emplois liés au recueil d'informations utiles aux fins de création d'autres textes écrits ou oraux. Le processus de lecture est donc ponctué de prises de notes, reformulations et/ou copie de sections pertinentes. Dans l'autre cas, on lit pour ne recueillir que des données qu'on estime pertinentes pour une fin précise, bien que le texte regorge d'une pléthore d'autres informations qui auraient donc servi à d'autres buts. La seconde illustration de l'utilité des textes touche fort aux autres genres textuels (scientifiques, écologiques, politiques, journalistiques...), en dépit du fait qu'on la retrouve en pratique dans la constitution des essais de critique littéraire.

Que retenir donc au sujet de l'emploi du texte ? Il s'agit de dire que le texte, tout comme la lecture, ne saurait être des ensembles fermés. Plutôt, il s'y rattache une diversité de possibilités en termes de sens et d'emplois, les uns proprement scolastiques, les autres purement courants et liés à la vie quotidienne. Elles peuvent en effet se rapprocher des aspects socioprofessionnel ou socioculturel, selon les fins à satisfaire.

Le travail de l'enseignant serait alors d'inventorier, pour des textes au programme, les différentes situations dans lesquelles on pourrait leur donner du sens, ainsi que les différents produits qu'ils peuvent permettre de réaliser. On peut alors lire une œuvre littéraire pour :

- rédiger des essais critiques
- construire des représentations scéniques
- réaliser des représentations cinématographiques
- constituer des représentations imagées ou caricaturales des scènes jugées importantes en vue d'une édition illustrée desdites œuvres
- faire des adaptations sous forme de bandes dessinées ou de dessins animés
- représenter les scènes de textes sous forme de tableaux peints
- faire des représentations musicales
- créer d'autres œuvres suivant le style ou les thématiques abordées par les ouvrages lus
- réaliser une traduction du texte
- ou encore, il pourrait s'agir de donner du sens aux œuvres par des productions du genre journalistique : grand reportage, recueil de points de vue d'experts, analyses

critiques, interview de l'auteur sur son œuvre, décryptage de la portée morale, sociale du texte...

Les différentes possibilités montrent donc à suffisance les faiblesses et la nature limitée des pratiques liées à la lecture. Elles sont jusque-là restées enfermées dans des pratiques traditionnelles, dont le commentaire composé ou la réponse aux questions de compréhension. Sans vouloir rejeter la logique de lecture méthodique qui vise à faire concorder des outils linguistiques dont les indices ont été relevés à partir du texte au sens dudit texte, nous entendons montrer le besoin selon l'APC d'effectuer un dépassement. Il faudrait inscrire la logique méthodique dans un programme plus ambitieux de résolution d'un problème : par exemple, produire un essai critique pour un journal scientifique requiert tout autant l'adéquation fond-forme que recherche la lecture méthodique. On pourrait donc continuer de la pratiquer, mais en la replaçant dans le cadre de situations-problèmes appropriées.

Il en est de même de la lecture suivie qui garde sa place. Seulement, les activités introductives et conclusives à employer sont à revoir. Au lieu de simples études des paratextes, il faudrait entrevoir des mises en projets pour la production d'ouvrages rentrant dans le giron des suggestions *supra*. Puis, en guise d'activités de clôture, il serait plus pertinent de passer à la présentation des travaux de mise en projets. D'où l'étape de la réalisation grandeur nature des représentations scéniques, cinématographiques et autres produits artistiques (voir la liste plus haut).

Il en découle l'implication que l'enseignement de la lecture prend une autre dimension. On constate qu'elle passe de la découverte quasi passive d'un texte à une étape de la production liée aux autres capacités langagières, corporelles et actionnelles. L'enseignant prendra donc la peine de s'investir tant dans la découverte des textes que dans l'aide aux différentes adaptations. Il ne s'agit pas pour lui d'imposer des représentations à faire aux apprenants, mais de leur donner l'occasion d'envisager des projets à réaliser. Au cours d'une séance de mise en projets, il donne aux apprenants l'occasion de choisir à partir d'une liste des possibles, il recueille les choix, assiste les individus ou groupes dans leur réalisation en les orientant vers le moyen de faire concorder leurs productions avec les éléments du contenu des œuvres. La lecture ne s'enseigne donc plus seule, elle s'envisage avec les autres activités écrites, orales, physique et actionnelles.

Il en est de même des textes d'autres genres. S'ils ne peuvent donner lieu à des représentations semblables aux précédentes, leur introduction dans la salle de classe devrait donner droit à des activités de recueil d'informations utiles aux fins de réalisation d'objets

textuels (oraux, écrits, imagés), voire d'objets concrets réalisés sur la base du suivi des étapes décrites dans le texte ou de données utiles transformées par l'apprenant. On pourrait par exemple, à la lecture d'une recette, réaliser la composition pour prouver sa compréhension. À défaut de présenter le plat ou de faire ladite réalisation en présence des autres, on peut réaliser les actions décrites et faire un film du suivi du processus décrit par le texte qui sera visionné en classe.

De même, on peut faire un grand reportage sur une question sociale, avec pour étape préalable la lecture d'un ou d'un ensemble de textes et le recueil, voire la citation des sources de l'information pertinente qu'on aurait pu y retrouver. Une fois de plus, on aperçoit l'importance de replacer l'étude des textes dans le cadre des situations de vie qui se calquent sur les fins de la vie réelle socioprofessionnelle ou socioculturelle. Ainsi, les textes sont soit des ensembles qui par leurs structures, donnent le ton de l'émulation pour former d'autres textes respectant les critères de construction dudit genre (par exemple, lire un éditorial pour s'inspirer de sa présentation), ou des sources d'information nécessaire à la constitution d'autres textes appartenant à d'autres genres textuels ou bien à d'autres objets. On pourrait alors se demander comment nommer, voire codifier une telle démarche de traitement de la lecture.

- **Démarche de lecture selon l'APC : la lecture-résolution**

À l'issue de nos travaux de Master (voir Adiobo, 2017), nous avons introduit le concept de lecture-résolution sans pour autant le développer. Il apparaît dans les notes sur le modèle de lecture approprié pour la pratique de l'APC, ainsi que dans les programmes et le référentiel que nous avons proposés pour les classes de l'enseignement technique. En gros, le concept désigne une lecture au service de la réalisation d'objets pertinents selon les fins sociales. Contrairement aux autres modèles précités, elle n'est pas essentiellement scolastique et cloisonnée. Elle se calque sur l'activité quotidienne et met un accent sur les différentes manières de donner du sens aux textes dans la vie réelle, à travers différentes réalisations qui se fondent sur leurs présentations ou qui s'élaborent à partir de leur contenu. Elle ne s'envisage donc pas seule, elle est étroitement liée à la production d'objets concrets.

La lecture-résolution peut faire appel aux aptitudes des lectures suivie et méthodique. Il s'agit notamment des situations de lecture-adaptation ou d'études critiques d'œuvres littéraires par rapport auxquelles elle constitue un dépassement et une inscription conséquente dans la vie réelle. Elle présente quatre étapes majeures : la mise en situation-problème ; la lecture-résolution ; la mise en valeur des produits et la synthèse-évaluation.

- **La mise en situation-problème**

C'est l'étape de l'entrée en matière. Elle consiste à introduire une situation complexe ayant pour fonction de donner aux apprenants des motifs sociaux de lecture. L'enseignant peut opter pour des situations ouvertes qui laissent le choix du produit à réaliser aux apprenants. De même, il peut choisir des situations fermées qui recommandent un produit spécifique. Si les premières sont plus démocratiques que les secondes, elles obligent l'enseignant, lors de l'interprétation de la situation et de la mise en projet, à recueillir les choix de réalisation effectués par les apprenants. Elles lui imposent aussi un travail supplémentaire lors de la lecture-réalisation : il n'aura pas à traiter la démarche de réalisation d'un seul produit, mais de plusieurs. Toute chose qui pourrait nécessiter un travail de différenciation et d'enseignement individualisé, ou de traitement de chacun des types de produits de manière collective en recommandant aux apprenants une prise de notes parallèle à leur concentration sur les aspects qui les concernent individuellement.

La mise en projet est également le lieu de l'introduction du/des texte(s) à étudier. L'enseignant les présente alors comme un moyen de résoudre le problème et décide avec les apprenants de l'usage à en faire. Pour l'œuvre intégrale, c'est le lieu de l'étude des paratextes et de la scène d'exposition. Pour les textes courts, l'occasion est à la première lecture, généralement oralisée (magistrale ou non).

La mise en projet vise également, de préférence sur la base du texte découvert et de la situation, à montrer les propriétés du produit à réaliser. S'il s'agit d'un texte, on étudie sa présentation. S'il s'agit d'une autre forme (orale, imagée...), on la précise, montrant ce que c'est, l'utilité sociale qu'on lui attribue généralement, les techniques de sa réalisation... L'étape donne donc le ton pour la deuxième consacrée à la lecture-résolution.

- **Lecture-résolution**

La seconde phase est liée à la lecture plus profonde du texte, ponctuée de différentes activités en fonction des produits à réaliser pour satisfaire les besoins de la situation-problème de départ. Dans le cadre des textes courts, c'est le lieu d'effectuer une deuxième lecture profonde et individuelle du texte. L'apprenant parcourt le texte à nouveau, fait des allers-retours, prend des notes, souligne des extraits utiles, réalise des paraphrases, schématise sa réponse, puis, la réalise sur la base des notes faites et en ne prenant que les éléments nécessaires du texte. Il peut, pour la cause, recevoir un appui de l'enseignant qui fait des tours dans la salle, observe le travail fait en groupe ou individuellement, puis apporte son aide à la demande des individus ou des groupes, ou encore selon son jugement de leurs besoins.

Dans le cas des œuvres intégrales, l'étape peut être dédiée aux lectures personnelles

avec reconstitution de l'intrigue en classe. On note aussi le suivi des réalisations qui doivent s'étendre sur plusieurs semaines (le temps que dure la lecture complète de l'œuvre). L'enseignant doit donc, de temps en temps, demander aux groupes et individus de rendre compte de l'avancement de leurs travaux, en précisant comment ils comptent mettre à profit les éléments nouveaux découverts dans les portions nouvellement lues, reconstituées et débattues en groupes ou en classe. Notons enfin qu'en fonction de la longueur du texte, un temps de réalisation est arrêté, au terme duquel intervient la troisième étape de la mise en valeur des réalisations.

- **Mise en valeur des produits**

Il faudrait noter que la logique poursuivie reste la résolution d'un problème sur la base de la lecture. Aussi la production faite n'a-t-elle de valeur que lorsqu'elle est effectivement appliquée à la situation. Il faut donc l'exécuter, la présenter... Ainsi, pour le cadre de la classe, on est à la phase au cours de laquelle les apprenants, en groupes ou individuellement, présentent leurs travaux au reste de la classe en montrant comment ils ont pris en compte les besoins du texte et les contraintes de la situation-problème.

- **Synthèse-évaluation**

Les présentations sont suivies de l'appréciation de la classe qui doit en déterminer le niveau d'adéquation avec la situation, mais aussi, le degré de prise en compte des éléments du/des texte(s) lu(s). La fin des présentations peut aussi être le lieu d'apporter des suppléments d'explication sur le produit, les techniques de lecture qui auraient dues être appliquées selon le cas, voire les autres formes qu'auraient prises les produits dans la vie réelle. Les apprenants peuvent aussi justifier les démarches qu'ils ont adoptées.

En guise d'évaluation, l'enseignant peut donner une autre situation à traiter sur le même texte pour un enrichissement ou pour observer la prise en compte des remédiations suggérées aux apprenants. Les éléments de la démarche construite s'illustrent dans la fiche de programmation groupée présentée *supra*.

f. Des implications de la logique de la compétence acquise sur le traitement de l'oral

Nous choisissons de suivre le canevas appliqué à l'écrit et à la lecture dans l'exploration de l'adaptation des finalités de l'APC au traitement de l'oral. Nous allons donc commencer par une note sur l'état de l'enseignement-apprentissage de l'oral dans les établissements d'enseignement secondaire camerounais. Elle sera suivie d'une analyse critique des pratiques actuelles, puis de perspectives.

- **État des lieux de l'enseignement-apprentissage de l'oral**

La place de l'oral dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du français relève du principe linguistique qu'une langue est orale puis écrite. Ainsi, bien que le système ait toujours accordé une place de choix à l'écrit (expression écrite et lecture), l'oral garde sa place dans le cadre de l'activité de classe. Cependant, l'aspect de la langue recouvrant l'écoute et la production orale a généralement bénéficié d'un traitement didactique quasi-indirect, servant surtout dans le cadre des interactions de classe ou de la restitution des travaux à l'issue des tâches écrites. Il n'existe donc jusqu'alors, aucun système formel d'enseignement-apprentissage de l'oral dans sa totalité. Dans le cadre du français, relevons que l'une des activités consacrées à la formation à l'écoute reste la dictée. Nous l'avons décrite plus haut, en parlant de la formation à l'écrit. Mais mieux encore, il est recommandé de s'appuyer sur la lecture oralisée et l'enseignement de la prononciation, comme l'indique l'extrait du programme de français en 6^{ème} :

L'apprentissage d'une langue doit commencer par l'expression orale, en tant que cadre par excellence de l'interaction. Elle met en bonne place l'aptitude de l'apprenant à écouter et à réagir (compréhension et expression orales). Cette écoute doit se développer à travers de nombreuses activités, parmi lesquelles la prononciation et la distinction des sons pour identifier les phonèmes, les morphèmes et d'autres éléments morphosyntaxiques. Il s'agit en fait d'acquérir des aptitudes à bien lire les mots, les phrases et des paragraphes entiers. Tous ces éléments méritent d'être abordés avec soin pour asseoir chez l'apprenant les habitudes langagières essentielles pour une bonne maîtrise de la langue (MINESEC, 2014a : 44).

Les *curricula* proposent, cependant, des activités supplémentaires pour construire les capacités orales. Seulement, elles restent facultatives comme le montre l'extrait suivant :

Les activités d'apprentissage de l'oral doivent être variées et peuvent embrasser même des activités à caractère non-linguistique telles que l'exécution des consignes, la mime, etc. Quand l'enseignant l'estime nécessaire, les exercices oraux peuvent porter sur la discussion, le débat, la prise de position motivée, etc. Pour y arriver, une panoplie d'activités est proposée aux apprenants. En voici quelques-unes : les chansons ; les sketches ; les saynètes ; les poèmes ; les contes ; les jeux de rôles ; les discours/les dialogues ; les récitations ; les comptes-rendus de textes écoutés ; l'interprétation d'images ; le constructalogue, etc. (MINESEC, 2014a : 44-45).

On s'aperçoit donc que même après l'introduction des nouveaux programmes, l'oral peine à faire l'objet d'un enseignement systématique dans les salles de classe. Il reste cantonné à des évocations occasionnelles, compte tenu du fait que les textes réglementaires de l'éducation rattachent mieux sa pratique aux aspects susmentionnés : la bonne prononciation soit par l'enseignement des sons ou à travers la lecture oralisée. Le fait nous pousse à

l'analyse suivante.

- **Analyse de la pratique de l'oral à la lumière de l'APC**

Comme nous l'avons vu précédemment avec les résultats de l'enquête, le traitement de l'oral reste le tendon d'Achille de l'enseignement du français. Car, si les activités recommandées sont pertinentes, elles restent cependant soumises au prisme des suggestions : le fait de les présenter comme des activités qui devraient être pratiquées au besoin limite fortement leur emploi, puisque les enseignants n'éprouvent aucune contrainte à les introduire dans la salle de classe.

En plus, il faudrait noter qu'en bien de points, les exercices restent limités et un peu stéréotypes, d'où les observations faites sur le terrain : si les enseignants introduisent quelquefois des récitations, débats et autres dans les classes du sous-cycle d'observation, le cycle d'orientation n'en voit que très peu la trace, puisque lesdites activités sont mises aux oubliettes du fait de la différence d'âge entre les publics des deux sous-cycles. Seule la lecture oralisée perdure donc réellement à travers les deux niveaux.

La pratique stéréotype de l'écoute pose alors un besoin réel de revalorisation et réadaptation selon l'APC. Car une réelle logique de résolution de problèmes exige d'adosser l'apprentissage sur les deux finalités déjà évoquées et les principes qui en découlent. Toute chose qui reviendrait, en somme, à recentrer les activités orales dans le cadre des situations-problèmes en misant sur les cadres de vie socioculturels et socioprofessionnels. On devrait donc, comme dans le cas de l'écrit :

- inventorer les productions orales selon les différents contextes mis en avant par les situations ;
- varier les matériels d'écoute de manière à refléter au mieux les situations de vie réelle ;
- procéder à des mises en situation-complexe devant aboutir à des restitutions de travaux de manière orale ou aux produits oraux inventoriés.

Du point de vue de la démarche, on note donc qu'on ne saurait recommander un procédé autre que la mise en situation-problème. Bien entendu, il s'agit d'attribuer à l'oral le rôle de moyen de réalisation d'un produit (le cas de l'écoute qui permet de recueillir des données utiles à l'exécution d'une tâche) et de voie de mise en valeur du produit réalisé en réponse à un problème donné. On pourrait donc formuler des situations de vie aboutissant proprement à des productions orales, de même qu'il serait possible d'avoir des tâches qui mettent les réceptions et productions écrites comme des étapes de la réalisation attendue dans une logique beaucoup plus décloisonnée. Nous illustrons nos suggestions dans la fiche de

planification décloisonnée que nous avons proposée *supra*.

g. Incidence de la logique de la compétence acquise sur le traitement des savoirs linguistiques

Nous avons constaté avec les éléments de l'enquête sur l'enseignement-apprentissage que l'entrée privilégiée dans les salles de classe reste les savoirs qui semblent être traités pour eux-mêmes et ne donnent pas droit à une réelle mobilisation dans le cadre de la résolution des problèmes. Dans la présente section, il est question de faire une précision sur le traitement des savoirs linguistiques classés sous les rubriques traditionnelles de grammaire, de conjugaison, d'orthographe, de prononciation et de vocabulaire. Rappelons que la définition du modèle qui oriente notre travail n'induit en rien l'idée qu'il faut désormais survoler les savoirs ou ne plus les enseigner. Le modèle suggère plutôt de les évoquer à travers des situations-problèmes qui justifieraient alors leur convocation. Ladite manière de procéder qui apparaît dans les projets et fiche de programmation groupée sus-présentés place les savoirs linguistiques à enseigner sous une situation que l'enseignant introduit d'entrée de jeu. Autrement dit, leurs convocation et enseignement ne sont envisagés qu'à la faveur de la découverte-interprétation. Aussi est-ce dans l'exécution des tâches de la situation que se fait leur réinvestissement.

Cependant, il faudrait remarquer que le produit de la compétence mise en action dans la résolution du problème d'entrée ne devrait pas être le seul moyen de s'assurer de la maîtrise des connaissances. D'ailleurs, elles ont besoin d'être fixées avant l'exécution des tâches qui constituent la réalisation du produit. Il est alors utile qu'elles soient bien intégrées à travers des exercices structuraux qui interviennent avant la phase de réalisation du produit.

CONCLUSION

Dans le chapitre qui se referme, nous avons fait l'interprétation des analyses liées à l'enquête sur l'enseignement-apprentissage du français et la suggestion de perspectives y relatives. La question centrale qui sous-tendait le chapitre était la suivante : vu les remarques portant sur la nature des activités de la classe de français, quelles voies de sortie envisager pour une formation plus efficace ? À titre spécifique, nous avons répondu au questionnaire qui suit.

- Quelle conclusion générale peut-on tirer sur la qualité des compétences qui influence l'efficacité interne du nouveau système éducatif à l'analyse des leçons dispensées et quelles perspectives envisager sur le plan de l'organisation générale du cours de français ?

- Quelles conclusions plus spécifiques établir au sujet du traitement accordé à l'écrit et quelles perspectives pour ledit aspect de la langue ?
- Quel bilan dresser sur le traitement de l'oral et quelles suggestions faire ?
- Enfin, quelle synthèse du traitement des savoirs linguistiques peut-on faire et quelles recommandations adopter en guise de perspectives ?

Au sortir des discussions qui se referment, nous avons pu confirmer l'hypothèse que le processus d'enseignement-apprentissage subit l'influence des défauts de la planification décrits plus haut. Le fait impacte négativement l'efficacité interne du nouveau système éducatif et appelle des mesures correctives. Ainsi, pour pallier les lacunes de l'organisation d'ensemble des cours, nous avons recommandé de miser sur une formation par situations-problèmes et d'opter pour la programmation groupée dans l'élaboration des projets pédagogiques et des fiches didactiques. Concernant le traitement de l'écrit, nous avons suggéré, dans un projet d'ensemble qui le met en rapport avec les autres aspects de la langue, qu'il se calque sur les fins qui orientent la réception et la production des textes en situation de vie réelle. Il en est de même de l'oral. Parlant des savoirs linguistiques, nous avons montré qu'ils doivent être traités d'après la même mouvance, c'est-à-dire, comme étant étroitement liés à l'accomplissement des tâches socioculturelles et socioprofessionnelles qui constituent l'activité quotidienne. Pour conforter la validité de l'hypothèse secondaire qui a construit le chapitre, la section suivante va faire l'analyse de l'évaluation des acquis dans le cadre du cours de français et montrer les perspectives qui s'en dégagent.

CHAPITRE IX : VALIDATION DE L'HYPOTHÈSE SPÉCIFIQUE TROIS ET ÉVOLUTION VERS UNE RÉFORME DE L'ÉVALUATION

L'objectif du chapitre est de corroborer la validation de la dernière hypothèse spécifique de notre recherche et d'émettre des perspectives touchant l'amélioration du système d'évaluation. Nous nous intéressons donc à l'interprétation des analyses liées à l'enquête sur l'évaluation des acquis en français. La question centrale de la présente section est la suivante : en se référant aux données sur l'analyse des épreuves, quelles conclusions tirer du bilan de l'efficacité interne et quelles suggestions avancer en vue d'une amélioration du système d'évaluation ? Plus précisément, nous tentons de répondre aux interrogations qui suivent.

- Comment apprécier l'efficacité interne du nouveau système éducatif à partir de la qualité de l'évaluation des acquis ?
- Puis, quelles perspectives s'en dégagent ?

L'hypothèse que nous formulons d'entrée de jeu postule que les défauts du nouveau système d'évaluation ont un impact négatif sur l'efficacité interne. Il en découle un bilan mitigé de ladite efficacité. Le constat provoque en perspective, le besoin de l'adossement de la structuration des épreuves sur de réels objectifs terminaux et intermédiaires d'intégration, la formulation et l'emploi des situations-problèmes et tâches, le suivi des nouvelles règles de construction des épreuves, de correction, de notation et de promotion, ainsi que l'intégration de la pédagogie de projet.

Les éléments qui seront développés procéderont des données de l'étude empirique que nous avons rapportées dans la seconde partie du chapitre six. Nous commencerons donc par faire un récapitulatif des analyses, puis nous tirerons des conclusions par rapport au bilan ainsi dressé. Enfin, nous allons énoncer des perspectives sous fond d'un plan de réforme pour le système d'évaluation des langues.

I. INTERPRÉTATION DU BILAN DE L'EFFICACITÉ INTERNE À LA LUMIÈRE DES CONSTATS LIÉS À L'ANALYSE DES ÉPREUVES

Comme dans les cas précédents, nous estimons nécessaire de partir d'un récapitulatif et d'une appréciation des retombées de l'enquête sur l'évaluation. Autrement dit, il s'agira de faire une synthèse des discussions menées dans la deuxième partie du chapitre six, puis d'en tirer des conclusions par rapport à la dernière hypothèse secondaire de l'étude.

1. Récapitulatif des constats issus de l'analyse des données de l'enquête sur l'évaluation

Les données de l'enquête ont pu montrer que le système d'évaluation en vigueur recommande l'application de la structuration en rubriques. De manière générale, la rubrication suit l'organisation du cours de français ; on a trois épreuves récurrentes : une épreuve de correction orthographique ou de dictée, une seconde d'étude de textes et une troisième d'expression écrite. Occasionnellement, les enseignants évaluent l'expression orale, d'où un total de quatre tests au premier cycle. Soulignons que les épreuves du BEPC que nous avons analysées n'ont révélé aucune trace d'évaluation de l'expression orale, d'où la conclusion que l'aspect reste limité aux examens non-officiels, surtout au sous-cycle d'observation. .

Pourtant, le constat qui s'est dégagé des données de l'enquête prouve le fait qu'en dehors des évaluations officielles ou d'examens blancs, les enseignants formulent difficilement des évaluations qui couvrent toutes les rubriques. Il en découle un sérieux souci au niveau de l'emploi des situations complexes. En effet, seuls les sujets de rédaction subissent occasionnellement (il ne s'agit pas encore d'une pratique assimilée à tous les niveaux du cycle et par tous les enseignants) la formulation sur fond de situations-problèmes. Ainsi, l'évaluation partielle appliquée en français pose généralement le problème de pencher en faveur des exercices structuraux et de donner difficilement l'occasion d'introduire des situations de vie d'évaluation

Il en découle donc la domination de tâches structurales ou déconnectées de tout contexte de résolution de problèmes sociaux. Une telle prédominance est à l'image de l'entrée privilégiée à la phase de l'enseignement-apprentissage. En fait, les enseignants maîtrisant très mal la formulation des situations complexes, il est normal qu'ils n'en conçoivent que très peu et très rarement, alternativement aux phases d'enseignement-apprentissage ou d'évaluation.

Aussi faut-il noter que dans certains cas, les situations-problèmes conçues ne portent qu'une tâche générale à accomplir, loin de la règle des trois ou quatre tâches réglementaires qu'induit la règle des 3/4 ou 2/3. Il ressort aussi des discussions que de manière générale, les situations de vie construites n'intègrent pas de supports à lire en vue de la conception de la réponse et de la construction du produit. L'état de choses s'explique par le fait que les autres sections des évaluations, elles, comportent des textes avec des questions de compréhension à résoudre.

L'ensemble de faits relevés entraîne un autre constat touchant la très faible observation du principe de décloisonnement. On a une évaluation rubriquée suivant les sections

traditionnelles de l'enseignement-apprentissage de la langue. Les discussions ont prouvé qu'un tel système d'évaluation présente un ensemble de défauts. Tout d'abord, il ne laisse pas l'occasion de respecter la règle d'équité. On constate une très lourde pénalisation sur la maîtrise des éléments linguistiques pour eux-mêmes et très peu sur leur emploi pour résoudre des problèmes de la vie courante.

Il en découle un souci fondamental relatif à l'équité des évaluations. Un trop grand accent est mis sur la maîtrise des éléments linguistiques et sur le discours sur la langue. Il empiète sur la visée de la nouvelle approche qui porte sur la mobilisation des ressources pour résoudre les problèmes. Selon la logique, on devrait accorder du crédit à l'emploi pertinent des éléments linguistiques pour résoudre des problèmes. Ainsi, comme le veut la vision qui innerve la notion de compétence, les ressources mobilisées doivent être sous forme décloisonnée, d'où le mérite d'une évaluation par situations-problèmes qui évite d'éclater les différentes notions et capacités linguistiques pour en faire des épreuves ou des rubriques d'évaluation à part.

Les constats précédents posent en outre la négligence de l'oral. Ledit aspect, quoique primordial et devant rester une préoccupation majeure à tous les niveaux du secondaire, est soit occasionnel ou purement et simplement mis de côté. Il est tout aussi vrai qu'un tel système d'évaluation qui met l'accent sur les notions linguistiques ou littéraires ne saurait favoriser une réelle contextualisation. Les épreuves de langue, de manière générale, manquent au niveau de la résolution des problèmes. Plus encore, elles répercutent le déséquilibre qui accorde le primat aux faits extraculturels sur le volet intraculturel lié à la redécouverte des valeurs locales comme base de l'appréhension des cultures étrangères.

Les discussions ont en plus montré que la valeur trop linguistique des évaluations met à mal, non seulement l'aspect intraculturel, mais aussi la finalité socioprofessionnelle. Il est tout autant possible de remarquer que les défauts de la planification et de l'enseignement-apprentissage qui n'accordent que peu d'importance à l'accompagnement vers l'insertion socioprofessionnelle se répercutent au niveau du processus de formation des individus. Très peu est fait pour évaluer la compétence professionnelle dans le cadre de la production de genres sociaux liés au domaine de l'emploi.

Il se dégage du présent récapitulatif des conséquences pour notre troisième hypothèse de recherche qui seront présentées *infra* sur fond d'interprétation des constats rappelés. Les interprétations en lien avec notre hypothèse conduiront à leur tour à des perspectives que nous allons présenter par la suite.

2. Interprétation des résultats

Après avoir passé en revue les grands constats qui émanent des résultats de l'enquête sur l'évaluation, il convient à présent de tirer des conclusions par rapport à notre troisième hypothèse secondaire. Nous arrivons donc à la conclusion que les éléments pré-évoqués confortent l'idée que la nature partielle de la compétence générale développée en français montre une situation négative de l'efficacité interne du nouveau système éducatif qui appelle des ajustements conséquents. En effet, il existe des points positifs qui marquent une certaine avancée dans la réforme. Il s'agit des suivants.

- La notion de situation-problème n'est pas étrangère à l'évaluation en langue. En effet, nous avons pu avoir la confirmation que les examens appliquent à différents degrés l'évaluation par les situations complexes. Certains enseignants arrivent à concevoir des situations de vie d'évaluation comme le recommandent les instructions de la hiérarchie. Même si elles ne répondent pas tout à fait au modèle souhaité en termes de structure et de visée recherchée, lesdites situations montrent une intégration grandissante des nouveautés voulues par les instances dirigeantes de l'enseignement secondaire camerounais.
- L'évaluation pratiquée est partiellement critériée et se calque sur les différentes facettes de l'homme à développer. L'évaluation est donc quelque peu diversifiée et porte sur les éléments linguistiques et littéraires, puis sur les capacités linguistiques. Elle met l'accent sur la maîtrise de la langue, mais aussi, quoiqu'à un très faible degré, sur l'emploi de la langue pour résoudre des problèmes de vie réelle. Ce faisant, elle insiste, quoi que de manière cloisonnée, sur les capacités linguistiques.
- Puisqu'elle est relativement critériée, l'évaluation applique un système de promotion quelque peu acceptable. Il implique des prises de décisions sur la base d'un ensemble de facteurs. Il faudrait voir les différents aspects de la compétence de communication, surtout dans son volet écrit.

Pourtant, il existe de nombreux points négatifs qui émanent des manques des deux premières étapes du processus de formation et qui traduisent le fait que les compétences mises en place et évaluées sont loin de s'inscrire effectivement en droite ligne des objectifs fixés à l'introduction de la nouvelle approche. Les faits sont les suivants.

- Les évaluations s'écartent de la logique de la résolution des problèmes décrite par Ketele et Gerard (2005 : 1-2) ainsi qu'il suit :
 - l'approche par objectifs a comme porte d'entrée des comportements observables structurés, mais séparés les uns des autres, qui sont à développer chez les apprenants ;

- l'approche par compétences cherche à développer la possibilité par les apprenants de mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situations...

Il en découle que la logique de l'enseignement-apprentissage sous l'APC consiste à apprendre et à intégrer des démarches de résolution de problèmes. Elle est différente de la pédagogie par objectifs (PPO). Ainsi, par souci d'isomorphisme, l'évaluation selon l'APC se calque sur la même base. Elle ne favorise pas la vérification de gestes isolés visant à traduire la maîtrise des savoirs, savoir-faire et savoir-être. Plutôt, il s'agit de vérifier l'acquisition d'aptitudes à résoudre des problèmes, en mobilisant à la fois des ressources internes et externes.

Pour rappel, selon Gerard (2000 et 2001), les ressources sont internes lorsqu'elles appartiennent en propre à un individu donné et guident son action pour résoudre la situation-problème. Par contre, elles sont externes quand elles désignent tous les éléments qui peuvent être mobilisés en dehors de la personne. Il s'agit alors de ressources matérielles (un outil, un texte...), sociales (une association, un réseau de relations, un expert du domaine...), procédurales (un algorithme, un règlement)...

L'évaluation ne saurait donc se faire à partir de tests d'éléments de savoirs dissociés les uns des autres et évalués dans des exercices distincts. Ketele et Gerard (2005 : 6-7) précisent en parlant de la constitution des épreuves types en APC :

Il ne sera pas possible de constituer un nombre d' « items », parce que ceux-ci reviendraient à décomposer la tâche complexe en sous-unités, ce qui ne permettrait plus d'évaluer la compétence qui consiste bien à gérer la complexité. Il n'est donc pas question, dans des épreuves d'évaluation construites selon l'approche par les compétences, de valider les outils comme on le fait avec des épreuves classiques (fondées sur les contenus et/ou les objectifs) en prenant comme unité d'analyse les « items » constituant l'échantillon issu de l'univers de référence. Dans une épreuve selon les compétences, ces « items » n'existent pas : il n'y a qu'une production complexe, ne constituant certainement pas un échantillon statistiquement représentatif de toutes les productions complexes possibles relativement à la compétence.

Il ressort de l'extrait que l'évaluation de la compétence ne saurait tolérer une dissection, avec d'un côté des exercices portés sur différentes ressources. Pourtant, les présentations faites *supra* montrent bien la présence de la dislocation décrite. On distingue des exercices différents qui s'intéressent soit à la grammaire, soit au vocabulaire, à la lecture... Le français 1 propose quatre épreuves différentes, avec deux portées essentiellement sur les ressources et deux autres qui mettent en lien savoirs et capacités, et qui, pour bien d'enseignants, restent encore en dérogation du modèle des situations complexes. Une manière

de faire qui est contraire aux prescriptions de Ketele et Gerard (2005 : 6) dans l'extrait suivant :

Par essence, [les épreuves élaborées selon l'approche par compétences] vont consister à présenter à l'élève une, voire deux, situation(s) complexe(s), demandant de la part de l'élève une production elle-même complexe, nécessitant un certain temps de résolution. Les tâches demandées aux élèves varieront selon les situations : • parfois la production sera constituée d'une tâche unique complexe, par exemple produire un texte répondant à une situation de communication ou, dans l'épreuve pratique du permis de conduire, parcourir un circuit routier choisi pour exiger la mobilisation d'un ensemble de ressources jugées essentielles ; • parfois la production pourra être décomposée en plusieurs tâches, comprenant elles mêmes diverses étapes, sans qu'il soit nécessairement possible d'identifier le nombre exact d'étapes, comme c'est le cas par exemple dans la résolution de situations-problèmes mathématiques complexes où plusieurs voies de résolution sont possibles.

Les éléments décrits montrent donc tout le problème de l'évaluation en langue telle que recommandée par les instances du pilotage de la réforme. On ne saurait perpétuer une évaluation morcelée qui visiblement ne cadre pas avec la logique des situations de vie.

- Les évaluations dérogent à la règle des 3/4 ou 2/3, d'où sa nature très peu critériée.

Les règles des 3/4 et 2/3 précisent un modèle d'évaluation critériée. Or, il faudrait reconnaître que la notion de critère d'évaluation, en elle-même, rejette la distinction des ressources dans des exercices structuraux différents. Il faut une tâche complexe et donc la réalisation d'une production complexe. Les règles sus-évoquées posent donc l'utilité, pour garantir l'équité, d'appliquer des critères à observer à l'évaluation des productions dites complexes. Selon Ketele et Gerard (2005 : 18), lesdits principes indiquent que :

- l'évaluation doit porter sur la ou les compétences minimales ;
- il faut distinguer les critères d'évaluation minimaux du ou des critères de perfectionnement ;
- il faut déterminer adéquatement les seuils de maîtrise minimale ;
- l'évaluation d'une compétence ne peut être menée qu'une fois l'apprentissage totalement achevé.
- 75% au moins de l'échelle des notes est réservée aux critères minimaux et 25% au plus aux critères de perfectionnement (règle des 3/4) ;
- le seuil de maîtrise minimal pour un critère minimal est fixé à 2/3 : la règle est basée sur le fait que, dans la majorité des cas, commettre une erreur sur trois (exemple : se tromper dans un calcul sur trois) n'est pas nécessairement le fait d'une non-maîtrise,

mais peut être le fruit d'une distraction ou de tout autre facteur ; en appliquant la règle des 2/3, on essaie d'atténuer les échecs abusifs ;

- le seuil de la réussite est fixé à 50% de l'échelle des notes : en effet, 2/3 de 75% égalent 50% de l'échelle des notes ; par l'opération, on réduit les échecs et les réussites abusifs.

Pour être plus clair, Ketele (1993a et 1993b) pose que l'évaluation selon l'APC vise la vérification du niveau de développement d'une *macrocompétence*. Elle est énoncée dans un objectif terminal ou intermédiaire d'intégration. Pour la cause, les compétences minimales, qui donnent droit à des critères minimaux, devraient être entendues comme des capacités visibles à travers différentes tâches à réaliser en vue du produit final. Les tâches donnent droit à différentes facettes du produit qu'il faudrait observer.

Les critères, adossés sur les différents aspects du produit, devraient peser de différentes manières sur la notation. Les auteurs posent alors que 75% des points soient réservés aux critères minimaux et que 25% soient attribués aux critères de perfectionnement. Aussi la décision prise à l'issue de l'évaluation doit-elle s'appuyer sur le degré de respect des critères minimaux, encore dits de base. On remarque donc que tous les critères sus-rappelés sont à observer sur la même production et non à travers différents exercices.

Relevons que les règles font l'objet de mauvaise interprétation dans le cadre de la réforme. D'après les recommandations faites aux enseignants, il faudrait proposer des tâches classiques pour l'évaluation à hauteur de 25%, avant de soumettre les apprenants à une situation-problème à travers laquelle on va observer l'emploi des mêmes ressources dans le cadre de la réalisation d'une tâche complexe.

Or, à la lumière des prescriptions précédentes, la dissection sus-évoquée prouve que les évaluations pratiquées ne portent que très fausement sur les compétences. On est toujours dans la logique du savoir linguistique pris pour lui-même et non comme un moyen de résoudre des problèmes. Selon Ketele et Gerard (2005 : 7), *dans le cadre de l'approche par les compétences, [...] les « items » [d'une épreuve] sont les situations-problèmes concrètes qui sont proposées aux élèves*. Elles se calquent sur un univers de référence, la famille de situations qui correspond à la compétence visée. Il faudrait donc s'assurer que la ou les situation(s) proposée(s) dans l'épreuve relève(nt) bien de la famille de situations. De toute évidence, le fait rappelé élimine toute possibilité d'épreuve ou partie d'épreuve portée sur les ressources et distincte de d'une seconde section visant la compétence de manière globale. Plutôt, l'utilisation adéquate des ressources doit être un critère minimal, le cas des éléments linguistiques.

Il serait donc louable que l'évaluation soit proprement critériée. Autrement dit, qu'on ait uniquement des situations complexes qui posent un problème, le besoin de convoquer des ressources et qui provoquent des démarches de résolution. Avec les situations, il faudrait en plus élaborer des critères de recevabilité du produit à observer. Les critères qui ne doivent pas être en trop grand nombre (au plus quatre critères minimaux et 1 de perfectionnement) devraient apparaître sur une grille de correction à communiquer au candidat.

- Contrairement à la réalité du terrain, les évaluations de compétences de manière générale et le française en particulier, ne sont pas cumulatives et devraient effectivement porter sur des objectifs terminaux ou intermédiaires d'intégration.

On remarque que l'évaluation des *compétences* reste fortement prise à *minima*, morcelée en six séquences ou trois trimestres. Les notes sanctionnant les trois à six évaluations cumulées qui constituent la base de la prise de décision de promotion ou d'échec en fin d'année.

Le rappel laisse entrevoir que les objectifs de fin de séquences ne répondent pas aux normes de définition des objectifs intermédiaires d'intégration qui devraient marquer la fin visée des apprentissages effectués au cours d'une année. Par ailleurs, la somme des objectifs minimaux séquentiels ne saurait représenter l'objectif intermédiaire qui reste absent dans les *curricula* camerounais de l'enseignement secondaire. Il faudrait décrier le conservatisme des pratiques associationnistes qui s'opposent au fait que la mise en place d'une compétence est un processus assez long qui demande donc un temps d'apprentissage considérable.

Il en découle un ensemble de remarques par rapport à la pratique des évaluations. Visiblement, le système devrait se réformer pour s'inscrire dans la construction de compétences durables. Pour atteindre un tel objectif, il serait souhaitable que les évaluations certificatives se fassent uniquement en fin d'année, donc au terme des apprentissages, lorsque l'on estime que tout a été mis en place pour la fixation des éléments qui constituent la base de la compétence visée. Nous y revenons plus empatement *infra*, lorsqu'il sera question d'évoquer les perspectives.

- Les situations de vie d'évaluation ne répondent pas aux normes quand bien même elles ont été introduites dans les épreuves.

D'après Ketele et Gerard (*op. cit.* : 7-8), l'élaboration d'une situation-problème nécessite deux faits majeurs : le paramétrage de la situation et son habillage. Les auteurs affirment :

Le paramétrage de la famille de situations ne doit pas être confondu avec l'habillage des situations. Celui-ci concerne chaque situation particulière, qui présente chaque

fois des aspects spécifiques qui font qu'elle est une situation parmi d'autres. L'habillage concerne le contexte spécifique de la situation, les données concrètes qu'elle contient, les supports spécifiques, etc. Il est donc différent pour chaque situation, alors que le paramétrage, lui, est commun à toutes les situations issues de la même famille, sans quoi elles ne seraient pas équivalentes.

Les situations doivent donc se calquer sur une famille de situations traitée. Au cas où elles sont issues de la même famille, les situations proposées dans une épreuve doivent en plus être habillées de manière à se distinguer les unes des autres. L'habillage touche les données concrètes du scénario, les ressources à convoquer, les supports à employer ou à produire en guise d'accompagnement de la réponse, les tâches à accomplir, les conditions de résolution (les aides mises à la disposition du candidat) et l'orientation de la situation (vie socioprofessionnelle ou vie socioculturelle).

La situation-problème doit donc présenter un scénario qui décrit un contexte de vie d'où émane un problème qui touche (à titre du réel ou de simulation), l'apprenant qui, pour la résolution dudit problème, doit assumer un rôle socioculturel ou socioprofessionnel donné. À la suite du scénario, une consigne de travail peut, en énonçant des critères d'exécution, soit donner une tâche globale, plusieurs tâches globales, ou plusieurs tâches spécifiques à réaliser. La situation, en guise de conditions d'exécution de la tâche, peut prévoir des supports à employer. Ils seront, soit recherchés par l'apprenant ou, ayant été donnés, devront faire l'objet d'emploi selon qu'il en sera besoin. Dans une approche globale, il est préférable d'avoir des supports fournis, un texte à lire, voire à écouter, des images, des schémas... Lesdits outils peuvent constituer des sources d'informations supplémentaires utiles, selon que Ketele et Gerard (*op. cit.*) précisent que les ressources à mobiliser sont à la fois internes et externes.

On remarque très rapidement que les situations fournies dans les épreuves ne respectent pas la formulation susmentionnée. Notamment, le fait d'éclater les ressources en vue d'évaluer chaque genre dans des exercices distincts rend impossible la présentation de supports à lire ou écouter en vue de la réalisation des situations. En plus, on pourrait simplement y voir un défaut de maîtrise du type de formulation en question qui serait attribuable à la mauvaise qualité des formations, voire de l'expertise.

- L'évaluation en langue française est en contradiction de la synchronie des différentes facettes de l'homme à développer.

Nous avons vu plus haut que l'évaluation portait bien sur les facettes de la personnalité de l'homme. Nous avons pu voir que d'un côté, on pouvait observer des portions d'épreuves portées sur l'aspect épistémique, d'autres sur les gestes, et des éléments sur l'aspect

esthétique... Cependant, l'éclatement de l'évaluation s'éloigne de la synchronie réclamée. On voit donc que même s'il y a évaluation des différentes facettes de l'homme, on gagnerait mieux à être plus global, donc à proposer des tâches qui permettent de réaliser des produits d'où les faces de l'homme peuvent s'évaluer en guise de critères. On se référerait donc mieux à la vision de l'*homo complexus* sus-déclinée. Les suggestions qui vont suivre s'appuient sur une telle base.

II. PERSPECTIVES POUR L'ÉVALUATION DU DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE ACQUISE

Les éléments de la discussion précédente nous conduisent à des suggestions. Dans la deuxième partie du chapitre, nous déclinons donc un plan de réforme pour le système d'évaluation des compétences en langue. Il est conçu sur la base des éléments théoriques construits plus avant, notamment au chapitre précédent. Il s'appuie en plus sur les rappels touchant la pratique de l'évaluation suivant le système en vigueur. Le plan déroulé trace des pistes articulées en six points. Le premier est la formulation d'objectifs terminaux et intermédiaires d'intégration et la pratique d'une évaluation à la mesure des objectifs fixés. Le but visé par le plan est de proposer des pratiques évaluatives adaptées aux éléments idéologiques liés à l'approche par les compétences prise de manière générale.

1) La pratique d'une évaluation adossée sur la formulation d'objectifs terminaux et intermédiaires d'intégration

Nous avons vu plus avant que les objectifs formulés suivent les familles de situations au programme. Elles constituent le travail fait au cours de séquences. Puis, la somme de toutes les séquences, donc des cinq à six objectifs constitue le travail fait durant l'année. Une pratique qui laisse voir l'absence d'objectifs intermédiaires d'intégration, puisque, comme nous l'avons montré au cours des discussions de la première partie consacrées à l'évaluation, un objectif intermédiaire d'intégration peut viser la fin d'un niveau ou d'un sous-cycle, contrairement à l'objectif terminal d'intégration qui, quant à lui, cible le travail fait au cours d'un cycle entier.

Le propos précédent nous pousse à dire que l'inexistence d'objectifs visant l'ensemble d'un niveau, d'un sous-cycle ou d'un cycle démontre l'absence d'objectifs intermédiaires et terminaux d'intégration. Pourtant, c'est à partir de tels objectifs que devraient être constituées les situations complexes d'évaluation qui consacrent la prise de décisions de promotion ou d'échec.

Il faudrait donc, visiblement, revoir le système en instaurant tout d'abord des objectifs intermédiaires d'intégration et des objectifs terminaux d'intégration. Alors que les premiers auraient pour fonction de réguler la prise de décision au passage d'un niveau à l'autre, ou d'un sous-cycle au suivant, les seconds rempliraient la fonction de sanctionner le passage d'un cycle à l'autre.

Un tel ajustement pose la nécessité de faire des aménagements au niveau de la pratique des évaluations. Compte tenu de la multiplicité des formes d'évaluation, nous estimons judicieux qu'au cours d'une année, donc d'un niveau, les épreuves d'évaluations formatives sanctionnent uniquement les fins de séquences. Elles devront obligatoirement proposer des situations de vie parmi d'autres formes d'exercices. Seulement, leurs résultats ne doivent pas compter pour la promotion au niveau suivant.

Les évaluations certificatives, elles, devraient se mettre en place en fin d'année, de sous-cycle et de cycle. Elles doivent constituer la base de la prise de décisions de promotion, laissant ainsi à la première forme de sujets les valeurs de mise en train des apprenants, de vérification du développement des compétences et d'ajustement des actions menées en salle de classe.

Ainsi, même si à longueur d'année on a soumis les apprenants à des exercices d'évaluation, il faudrait que les décisions de validation de la compétence et de promotion au niveau supérieur dépendent essentiellement de la dernière forme d'évaluation intervenant en fin d'apprentissage, donc en fin d'année ou de cycle.

2) L'évaluation par situations-problèmes

Le système d'évaluation, adossé essentiellement sur des objectifs terminaux et intermédiaires d'intégration, ne saurait porter sur un modèle d'éclatement des ressources. Il faudrait, par conséquent, éliminer la formulation d'épreuves rubriquées qui portent les traces de l'ancienne approche, notamment sa tendance au cloisonnement et à l'éclatement des objectifs.

Les épreuves proposeront donc uniquement des situations complexes, qu'il s'agisse des évaluations formatives de fin de séquences/trimestres ou certificatives devant permettre le passage d'un niveau à l'autre ou l'obtention d'un diplôme de fin de cycle. On pourrait donc, pour les évaluations formatives, proposer deux situations de vie. La première aurait ainsi la particularité de conduire à la réalisation d'un produit écrit, alors que l'autre aboutirait à un produit oral. Les deux situations devraient en outre être variées suivant les finalités de l'APC. On devrait donc avoir indifféremment l'une portée vers le domaine socioprofessionnel et l'autre vers l'aspect purement socioculturel.

Dans le cadre des évaluations certificatives, la décision de promotion dépendra de l'accomplissement de quatre situations-problèmes, à raison de deux tournées vers l'écrit et deux autres axées sur l'oral. Ainsi, on devrait obligatoirement observer les deux finalités de l'APC dans chaque type de situations (écrites ou orales). Autrement dit, l'une des situations de vie ciblant des produits écrits devrait porter sur l'aspect socioprofessionnel et la seconde sur le volet socioculturel. On ferait *idem* pour les situations complexes ciblant des produits oraux.

La variation des situations tiendra aussi compte des contextes de production, des domaines d'exercice de la compétence, voire de la forme de produit. Il faudrait, cependant, éviter de considérer la forme du produit comme équivalent les types textuels classiques. Plutôt, les types textuels, comme nous l'avons suggéré dès l'exploration de l'enseignement-apprentissage, devront s'imbriquer au sein de productions rentrant dans des genres plus sociaux et utilitaires.

Parlant des évaluations certificatives annuelles, les enseignants pourraient, au cours de l'année, introduire et suivre des projets que les apprenants auraient à réaliser et présenter en fin d'année. Ils compteraient alors pour une note qu'on associerait aux quatre autres pour constituer une notation finale sur 100 points. On pourrait également appliquer l'exécution des projets aux évaluations de passage de sous-cycles, voire de cycles. Nous y revenons *infra*, lorsqu'il sera question de parler de l'apport de la pédagogie de projets. Avant, abordons la conception des tâches.

3) La conception des tâches

Nous suggérons que les tâches intègrent des supports à tous les niveaux, dans les mêmes situations et autant que possible, des textes écrits et oraux proposés de manière conjointe. L'enseignant donnera la priorité à des situations à plusieurs tâches, mais pourraient aussi avoir recours à des situations ayant des tâches englobantes, non-fragmentées. Des exemples pour étayer la formulation desdits éléments ont été présentés dans la seconde partie du chapitre précédent.

4) La formulation des critères d'évaluation

Nous suggérons les quatre dimensions de l'homme exposées au chapitre précédent comme références pour l'élaboration de critères d'évaluation des compétences. En s'appuyant sur une telle base, l'évaluation sous l'APC nécessite que nous partions du principe du contrôle de connaissances vers l'évaluation des acquis et de leur matérialisation dans la réalisation d'une tâche (Bourguignon, 2008 : 1). La tâche étant pour la classe de langue à la fois pédagogique et authentique, langagière et non-langagière (Purren, 2009a : 14-16 ; Bagnoli et

al., 2010 : 5-6), elle aboutit à un produit à partir duquel on peut analyser la mise à contribution des différentes dimensions de l'homme compétent (*Homo complexus*) : c'est le principe d'observabilité, par lequel on met l'accent sur le résultat observable comme moyen, référent grâce auquel on peut observer les quatre dimensions de l'homme. Les dernières relèvent du psychique, par opposition à la réalisation. C'est dans l'optique que Roegiers, (2006 : 17) définit l'évaluation ainsi qu'il suit : *Au sens étymologique du terme, évaluer vient de « ex-valuere », c'est-à-dire « extraire la valeur de », « faire ressortir la valeur de ». Cette définition évoque un changement d'attitude par rapport à l'évaluation, dans laquelle on valorise ce que l'élève produit de positif.*

L'acte évaluatif met donc le produit au centre et il est question de voir jusqu'où il reflète les différentes composantes de la compétence en termes de facettes de l'homme et de leurs indices (les ressources). La pratique se veut alors équitable, question de réduire les phénomènes d'échec et de réussite paradoxaux (Roegiers, 2005/2006 ; Gerard 2006 : 91) ; on fera par conséquent appel à des critères en vue d'apprécier le produit. Les auteurs identifient d'ailleurs des critères de base ou minimaux (pertinence, outils de la langue, cohérence et originalité du produit) et des critères de perfectionnement (la présentation de la copie, le volume de la réponse...).

Retenant le principe d'une évaluation critériée et sans adopter une logique contraire aux propositions des auteurs, nous pensons qu'il est possible de se référer aux quatre dimensions de l'homme pour évaluer les compétences. Lesdites faces sont reflétées dans la compétence que l'individu met en exercice. Nous suggérons alors :

- l'épistémique ou critère de la qualité épistémique

En rapport à l'*Homo sapiens*, on examinera la qualité de la suggestion faite par rapport au problème décrit. Il s'agira de voir : la compréhension du problème ; le degré d'adéquation de la solution préconisée par rapport au problème posé.

- Le procédural ou critère de la qualité procédurale ou pragmatique

En référence à l'*Homo faber*, on recherchera si les procédures mises sur pied par l'individu sont appropriées par rapport à la situation-problème. Il s'agira plus précisément d'observer le degré auquel le produit met en exergue des savoirs acquis ou recherchés dans une logique interdisciplinaire. L'enseignant devra donc vérifier comment le produit démontre la maîtrise et la mise à contribution de savoirs et savoir-faire de la discipline en question, en lien avec les apports d'autres domaines.

- L'axiologie/critère de la qualité axiologique

Lié à l'*Homo ethicus*, le critère permet d'observer la qualité du produit du point de vue des inconvénients possibles. Il faudrait que la réponse soit de nature à ne poser aucun problème du point de vue humain. Il ne doit représenter aucune menace du point de vue des sensibilités individuelles ou collectives. Au cas contraire, il faudrait observer les dispositions prises par le candidat pour amortir les risques encourus : avertissements sur la composition du produit, précautions de conservation, mode d'emploi, avertissements destinés à un type de public... Bref, il faut se demander si les démarches et/ou le produit ne présentent pas d'aspects nocifs pour la société ou un type d'individus et s'ils garantissent le respect de ce qui est vu comme raisonnable et sans danger pour la communauté. Un aspect de l'observation porte sur la politesse linguistique : il s'agit de l'analyse des mesures prises par le candidat pour ménager les sensibilités des destinataires.

- L'esthétique/critère de la qualité esthétique

Se rapportant à l'*Homo Aestheticus*, le dernier critère permet d'examiner la qualité du produit en termes de durabilité et de plasticité. Le produit est-il une réponse durable au problème ? Répond-il aux normes esthétiques ? Bref, est-il bien fait ?

Précisons que des quatre critères précités, il faudrait retenir que les deux premiers sont de type minimal. Ils s'opposent aux seconds qui peuvent être considérés au choix comme des critères de perfectionnement.

En clair, l'explication précédente met en lumière le fait que les compétences (acquises) sont compatibles avec la mission originelle que l'école a de former l'homme intégral. Les compétences seraient, de toute évidence, aptes à répondre à des finalités tout aussi pertinentes. Alors, les compétences acquises se rapporteraient aux finalités socioprofessionnelle et socioculturelle (Ketele, 1996 ; Roegiers, 2000 ; Beckers, 2002 ; Jonnaert, 2007 cités par Roegiers, 2008 : 67), soit deux finalités que l'école a toujours recherchées depuis les temps anciens. Or, puisqu'elle répond au souci d'intégration de l'homme dans tous les aspects de la vie, la compétence devrait être vue comme englobante et finalisée. Sous chacune des finalités précédentes, deux ordres de compétences se développent à partir de situations relatives à des domaines de vie bien déterminés, du point de vue socioprofessionnel ou socioculturel.

Ainsi, la compétence socioprofessionnelle dans un domaine X se rapporterait à des situations plus ou moins distinctes des problèmes qui l'actualisent dans un autre domaine Z. Cependant, il s'agit de la même compétence mise en exercice dans différentes situations. Les référentiels de compétences, à l'exemple des deux que nous avons présentés, devraient identifier des domaines de vie socioprofessionnels et socioculturels, puis sous les domaines,

des situations d'ordre professionnel ou socioculturel à classer respectivement sous les compétences socioprofessionnelle et socioculturelle. Parallèlement, l'évaluation des compétences socioprofessionnelle et socioculturelle devra se faire à partir des mêmes situations. Seulement, l'examen des produits de chacune se fera d'après les critères que nous venons de décliner.

5) Correction, notation et bases de promotion

La correction consistera donc, en gros, à analyser le produit de l'action menée par le sujet. L'observation devra s'éclairer à la lumière des critères que nous avons exposés. Contrairement aux recommandations de Ketele et Gerard (*op. cit.*), la notation de chaque production sur 20 ne saura accorder le même quota de points pour chaque critère. Il faudra tenir compte du fait que les deux premiers, étant des critères minimaux, doivent peser pour 75% des points, tel que recommandé, contrairement aux deux autres qui devraient couvrir les 25% restants. Nous suggérons donc la distribution suivante :

- critère de la qualité épistémique : 10 points/20
- critère de la qualité procédurale ou pragmatique : 5 points/20
- critère de la qualité axiologique : 2,5 points/20
- critère de la qualité esthétique : 2,5 points/20

À l'issue des évaluations certificatives, il faudrait travailler sur une notation totale sur 100 qui suivra les suggestions que nous avons faites plus avant sur le nombre de situations-problèmes à donner. Ainsi, nous pensons qu'il serait raisonnable de noter les quatre productions sur 20, de même que le projet dans le cas des évaluations de changement de cycle où la réalisation de projets devrait être obligatoire. Par contre, pour les évaluations de changement de niveau où les projets ne sont pas obligatoires, on pourrait accorder, en l'absence des projets, une notation totale sur 80.

Suivant les règles des 2/3 ou 3/4 sus-évoquées, il serait utile de prendre les décisions de promotion ou d'échec sur la base de l'atteinte ou non d'un quota de 50% des points.

6) L'apport de la méthode de projet

La dernière perspective que nous suggérons est la conduite des projets. Nous avons émis plus haut l'idée que la méthode de projet participe pleinement à la réalisation des visées de l'approche par les compétences, dans la mesure où elle permet d'initier les apprenants à la créativité. Ils s'exercent à l'usage des ressources, à leur mobilisation pour résoudre des problèmes de la vie courante.

- **Comment mettre en place un dispositif d'évaluation par projets**

En vue d'une intégration propre de la démarche, l'enseignant devra introduire et suivre les projets des apprenants mis en groupes ou travaillant individuellement. L'activité se fera parallèlement aux différents apprentissages réglementaires du groupe classe qui auront pour rôle de contribuer à la mise en place et à la bonne marche des plans établis. Une durée d'une année académique ou plus sera consacrée au travail qui imposera un suivi permanent de l'enseignant. Sauf cas de force majeure, le même professeur devra accompagner des individus d'un niveau à l'autre pour les projets de changement de sous-cycles. Le suivi du processus partira de la mise en projets. En vue de favoriser la mise en place d'une telle dynamique et son suivi, nous suggérons une fiche en annexe 12.

Notons que l'intégration de la pédagogie de projet serait le moyen par excellence de permettre une mise à profit des retombées de l'enseignement-apprentissage, mais aussi de l'évaluation. Pour clarifier le fait, il serait judicieux de rappeler les enjeux du projet et de les illustrer à travers deux microprojets. Il s'agit de montrer comment de telles entreprises pourraient permettre une mise en valeur des productions faites par les apprenants en les inscrivant dans une vaste entreprise de construction nationale.

- **Des enjeux du projet en pédagogie : le cas de la participation à la construction du patrimoine littéraire national et de la promotion de musées d'œuvres d'art**

Les enjeux d'une évaluation par projets, dans le cadre des deux projets comme dans tout autre, sont nombreux. Pour les rappeler, relevons déjà la construction de la compétence professionnelle chez les apprenants qui, à travers l'application du projet au processus enseignement-apprentissage, acquièrent l'habileté à affronter, trouver des solutions et résoudre des problèmes d'ordre socioprofessionnel. Il s'agit d'un enjeu individuel, puisque la résolution de projets au cours du processus d'enseignement-apprentissage et évaluation devient une formation à intégrer des domaines professionnels donnés, voire à réaliser les premiers pas vers la mise en place d'un projet professionnel grâce auquel l'apprenant se mettrait à l'abri du chômage.

D'autre part, relevons l'enjeu stratégique communautaire que peut revêtir l'application de projets au processus pédagogique. Car, outre l'apprentissage à créer et le développement d'objets dans un but d'autoréalisation, l'action des sujets s'inscrit dans une stratégie communautaire. Il s'agirait alors pour les projets développés dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de participer à la réalisation d'une vision de construction nationale où l'État, à travers ses différents ministères, émergerait comme mécène pour promouvoir les meilleures créations.

Des réalisations individuelles ou collectives pourraient alors être inscrites dans le cadre de projets d'envergure nationale initiés soit par des ministères, des entreprises publiques ou privées, ou tout autre partenaire du système éducatif. Pour illustrer la vision, nous proposons en guise d'annexe 13 deux projets structurants qui pourraient faire l'objet de productions dans le cadre de microprojets scolaires. Il s'agit d'un projet du livre et de promotion d'une bibliothèque d'œuvres nationales, puis d'un second de redynamisation de musées d'arts nationaux. Nos choix se justifient par le lien explicite existant entre les projets et l'enseignement-apprentissage des langues.

À la suite de la description des deux projets et de la manière dont ils pourraient être menés, il serait recommandable que les instances dirigeantes intègrent effectivement dans le système éducatif la pratique de projets structurants pouvant intéresser d'autres ministères tels ceux de la culture et de la communication, puis des partenaires comme l'Office du baccalauréat, les organes de radio et télévision locales... Les enseignants, pour leur part, devraient s'impliquer activement dans la conduite efficace de tels travaux en milieu scolaire comme moyen de fructifier l'enseignement-apprentissage et de promouvoir un système d'évaluation équitable et rentable.

Plus concrètement, nous avons émis plus avant l'idée qu'il est impossible de parler de professionnalisation sans application de la méthode de projet. En effet, le Cameroun ayant mis en avant le mobile de professionnalisation de l'enseignement-apprentissage pour justifier l'adoption de l'APC (comme de nombreux autres pays africains), il est impossible que l'on puisse atteindre la visée ainsi définie sans passer par l'intégration de la méthode de projet aux pratiques de formation au secondaire. Or, il apparaît qu'un plan initié en 2015 par l'inspection générale des enseignements du Ministère des enseignements secondaires serait en cours d'élaboration. Il vise à intégrer la pratique de projets en milieu scolaire à travers l'activité des clubs. Bien qu'une telle initiative témoigne de la reconnaissance de la nature incontournable du projet en milieu scolaire dans l'optique de la professionnalisation, un problème reste à régler, notamment le processus de ladite intégration.

L'aspect non-pertinent dudit plan ministériel en perspective est le fait que l'action des clubs scolaires dans nos collèges et lycées reste très limitée. Par conséquent, partir d'un tel moyen pour intégrer la méthode de projet serait réduire la portée d'une démarche qui pourtant se veut capitale. Car, il est question d'atteindre une finalité définie pour l'école. Aussi, parler de finalité revient-il à tabler sur l'éclairage de l'ensemble du système d'enseignement en amont, donc de l'atteinte des grandes orientations de l'action éducative nationale.

Il en résulte le fait que la professionnalisation se classe au rang de finalité et acquiert une telle importance qu'elle contraint l'école à adopter un ensemble de démarches pour la réalisation des buts fixés. À partir de la base posée, le projet comme moyen d'apprentissage à intégrer une profession devient une obligation pour l'ensemble des acteurs engagés dans le processus de formation. Cependant, couplé à l'activité des clubs scolaires, la portée de la mesure se voit réduite, vu que l'intégration d'un club est facultative et ne saurait devenir obligatoire en raison de la liberté d'association.

En outre, rappelons seule une infime portion de la population scolaire qui s'intéresse, puis qui s'investit dans l'action des clubs. Alors, il est clair qu'agir à travers lesdits groupes ne pourrait permettre qu'à une très mince portion d'apprenants de s'impliquer dans l'activité qui pourtant revêt une importance capitale dans leur orientation vers le monde du travail. Ajoutons qu'il s'agirait alors de promouvoir un accès inéquitable à la professionnalisation, d'autant plus que seuls les adhérents de l'action associative seront formés à intégrer des professions. Les autres, par contre, resteront en marge.

Nous pensons que si la professionnalisation est une finalité de l'école aujourd'hui, elle devrait entraîner la mise sur pied d'une dynamique qui implique automatiquement tous les apprenants. Aucun n'en devrait être écarté. Alors, l'activité de formation autour de projets devrait s'imposer à l'ensemble des individus à former, quitte à garantir un volet motivationnel important.

Dans un tel cadre et en reconnaissance du fait que la nature dynamique du projet serait un premier facteur de motivation puisqu'impliquant l'apprenant dans un apprentissage par des actions qui intègrent son train quotidien actuel et avenir, nous recommandons que des projets structurants impliquant un ensemble de partenaires du système éducatif soient effectivement intégrés à l'action au sein de nos lycées et collèges. En d'autres termes, l'école, pour professionnaliser, a besoin de s'ouvrir autant que possible aux différents organes sociaux qui sont ses partenaires. L'éducation est en effet une affaire de tous. Il faudrait donc que, le pays étant un vaste chantier de construction nationale, les autres ministères, puis différentes structures privées et publiques s'impliquent dans une action conjointe de lancement de grands projets pouvant se réaliser en aval sous forme de petits projets éducatifs conçus et menés par les apprenants sous la direction des enseignants.

C'est ainsi que nous avons décrit *supra* l'exemple d'un projet pouvant intégrer, dans le cadre de l'apprentissage des langues (en relation interdisciplinaire avec d'autres matières de l'enseignement général, voire technique), des microprojets artistiques et littéraires. Nous insinuons que dans un système où pourraient être lancés chaque année plus d'un macro-projet

visant les trois ordres de disciplines (sciences exactes, expérimentales et humaines), le professeur de français, en collaboration avec d'autres enseignants du même groupe pourraient conduire des individus ou des groupes ayant manifesté un intérêt pour le projet lié aux sciences humaines.

Le propos précédent implique qu'une part de motivation serait la garantie en amont de la réception des projets par les partenaires du système éducatif. Par exemple, les médias locaux pourraient assurer la diffusion de cours métrages en français montés par les meilleurs groupes de l'ensemble du territoire au cours de l'année, au grand intérêt d'autres agents de l'industrie du film camerounais. Il en va de même pour le musée national et d'autres organes comme le nouveau Centre international de l'artisanat construit à Yaoundé. Les institutions citées pourraient s'intéresser à l'exposition et la mise en musée de meilleures productions nationales d'objets d'art et de collections de photographies.

Mais, un autre aspect plus important de motivation résiderait dans une réforme du système scolaire intégrant effectivement le projet comme activité d'enseignement-apprentissage et évaluation. Le projet participant à l'atteinte des finalités socioculturelle et socioprofessionnelle présentées plus avant, il ne devrait pas simplement être inscrit au sein des différentes activités de formation. Mieux, il devrait également contribuer à l'évaluation. Nous proposons donc qu'une note de projet soit attribuée pour les microprojets menés à l'école, suivant les dispositions que nous avons décrites.

Nous avons dit dans les lignes précédentes que les meilleurs projets pourraient être réceptionnés et promus par les partenaires engagés dans le macro-projet. Toute chose qui participerait à garantir le volet motivationnel chez un pan de cette population éducative. Toutefois, à cause de l'éventualité que la majorité des projets ne soient pas retenus, il serait utile qu'une note de projet fasse partie des conditions de passage aux différents cycles du système. Alors, non seulement la notation contribuerait à rendre le système éducatif plus équitable, mais mieux, il sera question d'engager tous les apprenants dans une mesure qui contribuerait à leur préparation pour le monde du travail et la vie en société.

CONCLUSION

L'objectif du chapitre était de corroborer la validation de la dernière hypothèse spécifique de notre recherche et d'émettre des perspectives touchant l'amélioration du système d'évaluation. Nous nous intéressons donc à l'interprétation des analyses liées à l'enquête sur l'évaluation des acquis en français. La question centrale qui a guidé nos travaux était la suivante : en se référant aux données sur l'analyse des épreuves, quelles conclusions

tirer du bilan de l'efficacité interne et quelles suggestions avancer en vue d'une amélioration du système d'évaluation ? Plus précisément, nous avons tenté de répondre aux interrogations *infra*.

- Comment apprécier l'efficacité interne du nouveau système éducatif à partir de la qualité de l'évaluation des acquis ?
- Puis, quelles perspectives s'en dégagent ?

Les éléments construits ont confirmé l'hypothèse que les défauts du nouveau système d'évaluation ont un impact négatif sur l'efficacité interne. D'où le bilan mitigé que nous avons retenu. Le constat a provoqué un ensemble de perspectives pour la troisième étape du processus de formation en français. Nous avons donc pu proposer : la formulation et la programmation des évaluations en fonction des objectifs terminaux et intermédiaires d'intégration ; la pratique d'une évaluation par situations-problèmes ; le respect d'une correction, notation et promotion sur la base des règles des 3/4 et 2/3 et la pratique d'une évaluation par projets.

Les pistes qui rentrent dans le cadre d'un plan de réforme de l'évaluation constituent, à notre sens, l'essentiel d'une vision qui réconcilie le travail fait à la visée générale de la formation, en l'occurrence la résolution des problèmes. Elles permettaient aussi de montrer comment l'évaluation pourrait favoriser l'insertion socioprofessionnelle des individus en mettant en place des compétences en rapport avec les objectifs d'adoption de l'APC.

CONCLUSION PARTIELLE

L'objectif de la dernière partie était d'interpréter les constats du bilan de l'efficacité interne du nouveau système d'enseignement du français, puis d'en dégager les perspectives pour les trois aspects du processus de formation en français. Les questions qui ont orienté notre réflexion étaient les suivantes. À titre général, au vu des conclusions de la deuxième partie, quelles perspectives s'imposent pour la planification, la formation et l'évaluation des compétences en français ? Plus précisément : à partir des conclusions de l'enquête sur les flux et la programmation, quelles perspectives s'imposent pour améliorer la première étape du processus de formation ? Puis, vu les remarques portant sur la nature du cours de français dispensé dans les salles de classe, quelles voies de sortie envisager pour de meilleures compétences en français ? Enfin, en se référant aux données sur l'évaluation, quelles suggestions avancer en vue d'une amélioration dudit aspect de la discipline cible ?

Les éléments empiriques qui ont étayé notre propos ont permis de valider nos hypothèses secondaires, et par conséquent, l'hypothèse générale du travail. Ainsi, l'évaluation de l'efficacité interne du nouveau système éducatif présente un bilan mitigé qui appelle des ajustements conséquents en guise de perspectives. La suggestion générale qui en découle est l'observation scrupuleuse des finalités et principes de l'APC dans l'optique d'une meilleure réalisation des objectifs de la réforme.

Auquel cas, parlant de la planification, nous sommes parvenu à montrer que l'application d'une programmation plus rigoureuse et inclusive qui tient compte des différents types de profils à réaliser serait en même d'améliorer les résultats. Nous avons aussi suggéré des matériels d'accompagnement des programmes. Au plan du travail de classe proprement dit, nous avons recommandé de les engager effectivement dans un apprentissage par situations complexes. De plus, un traitement décloisonné des ressources notionnelles sous la forme de programmation groupée, une contextualisation plus axée sur l'ici puis l'ailleurs et la construction d'un environnement technologique beaucoup plus conséquent, suivant les deux finalités de l'approche serait bénéfique. Enfin, au sujet de l'évaluation, nous avons posé la pratique d'un système d'évaluation fondé sur la résolution de problèmes d'après la règle des 2/3 ou 3/4, ainsi qu'une entrée de la pédagogie de projets qui modifierait également le mode de notation et de promotion.

CONCLUSION GÉNÉRALE

La recherche qui se referme avait pour visée de décrire l'ampleur de la maîtrise insuffisante de l'approche par les compétences et la qualité insuffisante des compétences développées dans le cadre du cours de français en troisième, à la faveur d'un état des lieux de l'efficacité interne du nouveau système éducatif. Un tel état prenait en compte les mesures prises dans le cadre des transformations en cours dans l'enseignement du français 1, les résultats réalisés à l'issue des sessions 2017, 2018 et 2019 du BEPC et les avis des acteurs de l'enseignement-apprentissage de ladite matière. Trois perspectives ont été prises en compte. D'une part, à partir des taux de réussite et d'échec au terme de la scolarité obligatoire, il était question d'établir le bilan des flux du système. D'autre part, nous nous sommes intéressé aux dispositions prises dans le cadre de la planification de l'enseignement du français pour mesurer la qualité des changements effectués et leur impact sur le rendement interne. Enfin, il s'est agi de déterminer la nature des compétences fixées par l'enseignement-apprentissage et l'évaluation, le cas de la zone métropolitaine de Yaoundé. Par ailleurs, il était question de suggérer des perspectives en vue d'une meilleure atteinte des objectifs visés par l'APC.

Dans un contexte trouble marqué par des confusions au niveau des choix effectués, des consignes contradictoires, une réticence des acteurs du terrain et paradoxalement, une augmentation suivie des taux de réussite au BEPC, la présente recherche s'est donné la visée de combler le besoin d'un état des lieux des pratiques liées à la réforme. Elle s'est particulièrement intéressée au cas du français en 3^{ème}. Vu l'absence de ressources suffisantes pour étendre l'étude à l'ensemble du territoire camerounais, elle s'est limitée à Yaoundé.

Une question centrale a sous-tendu notre travail. En l'occurrence : quel bilan de l'efficacité interne du système éducatif peut-on établir à la suite des changements effectués au niveau de la planification, de l'enseignement-apprentissage et de l'évaluation des compétences en français ? La reformulation de l'interrogation a abouti à un questionnement secondaire en trois points, notamment :

- quelles conclusions tirer de l'efficacité interne du nouveau système éducatif du point de vue des taux de réussite au BEPC des dernières années dans la ville de Yaoundé ?
- Quel est l'état de l'efficacité interne du nouveau système éducatif à la lunette des mesures prises pour réaliser les objectifs d'adoption de l'APC ?

- Et enfin, quelle est la situation du rendement pédagogique du nouveau système éducatif au regard de la qualité des compétences développées en français dans les établissements de la ville de Yaoundé ?

En vue d'une plus grande opérationnalisation du sujet, nous avons formulé des hypothèses liées aux questions précédentes. À titre général, nous avons postulé que Nous formulons donc l'hypothèse générale suivante : l'insuffisance des changements effectués dans l'enseignement-apprentissage du français 1 a une influence fortement partielle sur la performance des apprenants. Pour ce qui est des hypothèses secondaires, elles s'énoncent ainsi qu'il suit.

L'hypothèse a été opérationnalisée en trois hypothèses secondaires ainsi qu'il suit :

- les changements introduits à l'issue de la réforme en cours entraînent une augmentation des taux de réussite qui touche la performance générale, les résultats au niveau des sous-disciplines du français et l'incidence de la langue sur l'apprentissage des autres matières.
- Cependant, la nature partielle des changements effectués au niveau de la planification débouche sur une compétence générale en français qui présente des lacunes et appelle des ajustements.
- Par ailleurs, la nature partielle des changements effectués sur l'enseignement-apprentissage et l'évaluation entraîne une compétence générale lacunaire en français qui appelle des ajustements.

Pour vérifier ces hypothèses, nous avons opté pour la triangulation des outils. Au plan méthodologique, il s'agissait de construire un cadre de référence hybride qui convoquait prioritairement la psychologie cognitive qui constitue la majeure partie de l'arrière-plan théorique de l'APC. Nous y avons associé la pragmatique linguistique et la SGAV.

Du point de vue de la méthodologie générale, sept protocoles ont été convoqués dans le cadre de quatre études empiriques répondant au régime mixte. La première visait le bilan des flux observés à l'issue des BEPC 2016, 2017, 2018 et 2019. La recherche mobilisait l'analyse comparative des statistiques enregistrées auxdites sessions, donc à partir de la fin de la PPO au premier cycle. La seconde faisait l'examen du rendement interne à la faveur des retombées de la lecture des programmes de 3^{ème}, les entretiens avec les professeurs du Département de français de l'ENS de Yaoundé et les inspecteurs, ainsi que les avis des enseignants de français des établissements secondaires de Yaoundé recueillis par voie d'un questionnaire. Les deux dernières études se sont faites sur la base de l'analyse des notes de cours et des épreuves.

300 enseignants ont été touchés par la deuxième étude. Il s'agit de 200 participants à l'analyse du programme et 100 individus répondant au questionnaire. Ils ont été retenus au seul critère de leur volonté à participer à l'étude. Enfin, 15 inspecteurs et 8 enseignants de l'ENS de Yaoundé ont pris part aux entretiens ayant servi à l'examen de la formation des formateurs. La troisième étude a mobilisé 192 élèves. Parallèlement, le corpus varié qui a été appliqué incluait une fiche statistique montrant les résultats au BEPC, le programme de 3^{ème}, des photographies de leçons copiées par les apprenants et un jet d'épreuves.

L'étude s'est déroulée dans les sept arrondissements de la ville de Yaoundé. Au total, 14 établissements ont été impliqués à raison de deux par circonscription. L'administration de nos outils s'est faite du début mai 2018 à la fin juin 2019. Pour alléger le poids de l'analyse, les données collectées à l'issue de chaque descente sur le terrain ont été immédiatement traitées à partir de la règle des proportionnalités. La démarche nous a permis d'obtenir des résultats concluants par rapport à nos hypothèses. Elles ont prouvé que la réforme améliore les résultats au BEPC de manière générale, la performance en français, puis l'influence de la discipline sur les autres matières ayant le français pour moyen de transmission. Plus précisément, nous sommes arrivés à la conclusion que les flux enregistrés au BEPC montrent une amélioration significative de près de moitié par rapport à 2016 et 2017. Cependant, la note positive ne s'accompagne pas d'une compétence générale en français suffisamment pertinente comme le démontrent les taux bas enregistrés en dictée/correction orthographique et en étude de textes, les défauts de la planification, de l'enseignement-apprentissage et de l'évaluation. Le constat négatif pose le besoin d'un ensemble de mesures pouvant aboutir à plus de respect des principes de l'APC dans la planification, au niveau du travail de classe et à l'étape des évaluations.

Parlant de la programmation, à défaut d'une nouvelle refonte totale des programmes, nous avons suggéré deux référentiels des compétences intraculturelle et socioprofessionnelle qui jettent plus de lumière sur la lecture et l'application des nouveaux *curricula* en insistant sur l'aspect intraculturel et la finalité socioprofessionnelle qui restent occultés dans les nouveaux matériels. Pour la formation des formateurs, nous avons conçu un plan de formation initiale et continue pouvant pallier le manque qui impacte négativement la marche de la réforme. Suivant les problèmes rapportés par les enseignants, nous avons élaboré un cahier des charges pour orienter la conception et l'évaluation des manuels scolaires. Il opérationnalise les finalités et principes de l'APC. Par ailleurs, outre la note sur le rapport APC et approche communicative, nous avons recommandé la création d'une unité décentralisée de suivi et d'accompagnement de l'action éducative qui, en marge des

inspections, pourrait effectuer un travail de proximité avec les enseignants, identifier leurs problèmes, puis élaborer des matériels didactiques directement employables en se référant aux spécificités locales.

Les manques observés au niveau de l'enseignement-apprentissage du français par l'APC nous ont poussé à suggérer en perspective un modèle de définition de la compétence en trois axes : la référence ou conception, la performance ou réalisation et le produit ou résolution. L'assertion qui donne une image à la fois de la composition et du processus du développement de la compétence a été résumée dans un schéma que nous avons nommé *triangle de la compétence*. À partir d'une telle schématisation, nous avons suggéré deux modèles de fiches démontrant respectivement la conception des projets pédagogiques et la préparation des activités de classe. Ils se fondent sur le concept de programmation groupée censé actualiser les notions d'entrée par les situations de vie et de décloisonnement (interne et externe).

Nous avons en outre fait des recommandations au sujet du traitement des effectifs dits pléthoriques. L'essentiel de notre propos sur la question porte sur les travaux de groupes, eux-mêmes répondant de la logique que la compétence devrait être comprise comme étant à la fois individuelle et collective. De plus, nous avons suggéré des modèles de reformulation des exercices traditionnels d'enseignement-apprentissage de l'écrit et de l'oral, ainsi que des précisions sur la manière d'envisager les savoirs linguistiques. Les éléments se calquent sur la vision de l'emploi des situations problèmes comme activités d'enseignement-apprentissage et facteurs d'organisation du traitement des différentes ressources. Enfin, en lien avec le concept de décloisonnement, nous avons recommandé que l'enseignement de la langue et de la littérature soient envisagés comme étant liés.

Au niveau de l'évaluation, le problème majeur touchait le fait que le processus s'écarte par trop du respect de la règle de l'emploi des situations problèmes notamment aux évaluations certificatives (Ketele et Gerard, 2005). En plus, les examens dérogent aux règles des 2/3 et 3/4. La notation et la certification sont cumulatives. Elles se font à la faveur des fins de séquences ou de trimestres et la décision de promotion ou d'échec est prise sur la base d'un cumul des notes enregistrées à l'issue de chacune des évaluations. Par ailleurs, nous avons pu constater que les situations complexes, lorsqu'elles étaient formulées, ne répondaient pas, pour la plupart, aux normes. Les tâches s'éloignaient de la logique des deux finalités de l'APC que nous avons évoquées. La rubrication pose aussi un problème de redondance et d'emphase mise sur la langue pour elle-même et non sur son traitement et sa mobilisation pour des besoins de résolution des problèmes.

Nous avons donc suggéré, en perspectives, un plan de réforme de l'évaluation en six points. Le premier recommande une évaluation certificative (E.C.) sur la base de réels objectifs intermédiaires et terminaux d'intégration, et non sur le cumul de petits tests sanctionnant les séquences ou les trimestres. D'où la supposition qu'il faudrait une évaluation de prise de décision de redoublement ou de promotion en fin d'année et de simples évaluations formatives (E.F.) au cours de l'année. Le second point insiste sur une E.C. essentiellement à partir de situations problèmes. Le troisième suggère que les tâches se calquent sur les finalités socioculturelle et socioprofessionnelle. Aux quatrième et cinquième points, le plan avance des critères d'évaluation et une distribution des points en respect des règles des 2/3 et 3/4, puis des quatre dimensions de l'homme. Le sixième postule l'intégration de la méthode de projets comme activité d'enseignement-apprentissage et évaluation. La suggestion pose qu'une note de projet soit associée aux évaluations sur table des compétences professionnelle et culturelle *via* des productions orales et écrites. Lesdits projets devraient donc être introduits en début d'année académique, suivis, puis évalués à la fin. Le plan pose aussi que les projets soient inscrits dans une logique de valorisation des œuvres scolaires et de préparation de plans de vie en partenariat avec des acteurs extérieurs. Un modèle de fiche de mise en projets et de suivi a donc été élaboré pour orienter l'activité de classe.

Cependant, il faudrait souligner que compte tenu des moyens limités dont nous disposons, les résultats obtenus appellent une exploration à plus grande échelle qui devrait impliquer un cadre d'enquête plus large, d'abord au niveau des autres zones métropolitaines, puis des localités rurales, en vue de construire une image plus réelle de l'efficacité interne. Ensuite, des travaux supplémentaires s'imposent en vue du perfectionnement des matériels suggérés en perspective. Les référentiels, à titre d'exemple, posent le besoin d'être expérimentés, voire étendus à d'autres domaines que nous n'avons pas pu considérer. Enfin, il convient de souligner qu'un objectif plus important de l'introduction de l'APC est de garantir l'insertion professionnelle au terme de la scolarité. Sur ce plan, même si nous avons fait des prédictions montrant que le volet reste fortement occulté et a besoin d'être clairement renforcé pour des résultats plus probants, il reste qu'une étude mieux constituée s'y consacre au moment convenable, avec plus de moyens. Car, nous ne perdons pas de vue que l'approche est en cours de généralisation au secondaire et qu'il faut, pour être réaliste, attendre plusieurs sessions de son expérimentation en terminale pour s'intéresser à un tel aspect. D'où notre limitation au seul rendement interne.

BIBLIOGRAPHIE

- Abou, S. (2002). « Introduction du quatrième forum : le français langue seconde ». *États généraux de la francophonie*. 203-204.
- Adam, J.-M. (2004). *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris : Nathan.
- Adiobo, M. R. (2010). *Élaboration d'un cours de français sur objectifs spécifiques : cas des élèves de quatrième année des CETICs et CETIFs de la ville de Yaoundé*, (Mémoire de DiPES 1 inédit). École normale supérieure de Yaoundé.
- Adiobo, M. R. (2012). *Correspondance phonographémique et difficultés des apprenants : étude comparative de l'apprentissage du FLE et de l'EFL en classes de upper-sixth arts et de terminale A*, (Mémoire de DiPES 2 inédit). École normale supérieure de Yaoundé.
- Adiobo, M. R. (2017). *Approche par les compétences et professionnalisation de l'enseignement-apprentissage du français au premier cycle de l'enseignement technique au Cameroun*, (Mémoire de Master 2 inédit). Université de Yaoundé 1.
- Adiobo, M. R. et Kapche, K. A. (2019). « Introduction de l'approche par compétences : quels critères d'évaluation des manuels ? ». *Quelle école pour demain ? Enjeux, priorités et défis*. Paris : L'Harmattan. 301-305.
- Afzaal, H. et al. (2011). « Evaluation of Curriculum Development Process ». *International Journal of Humanities and Social Science*, vol. 1, n° 14. 263 - 265.
- Aïm, R. (2011). *Les fondamentaux de la gestion des projets*. Paris : AFNOR éditions.
- Altet, M. (1978). « Introduction ». *Recherche et formation*, n° 17. 12-37.
- Amar, M. O. A. (2014). « De la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences : migration de la notion de compétence ». *Synergies Chine*, n° 9. 143-153.
- American Psychological Association (2016). *Méthode APA*. 6^{ème} édition. <http://www.apastyle.org>. Consulté le 05 juillet 2018.
- Andersen, A. (1991). *A Process Guidebook : Tools & Techniques for Effective Facilitation*. Cambridge: Arthur Andersen Co.
- Arifor (2008). « Formation et professionnalisation : l'accompagnement en question ». *Formation et territoire*, n° 12. 22-35.
- Armengaud, F. (1985). *La Pragmatique, Que sais-je?*. Paris : PUF.
- Arnold, M.B. (1960). «Introduction». *Emotion and Personality*, vol. 1/2. New York: Columbia University Press.

- Assar, S. (2015). « Méthodes de recherche empirique en ingénierie des SI : Principes et applications ». *ISI*, vol. 20, n° 6. 11-33.
- Assemblée Nationale de la République du Cameroun (1998). *La loi n° 98/004 portant orientation de l'éducation au Cameroun*.
- Atkinson, R. C. et Wickens, T. D. (1971). "Human Memory and Reinforcement". R. Glaser (ed.) *The Nature of Reinforcement*. Pittsburgh : Pittsburgh University Research and Development Center.
- Au Clair, D. (2013). *Le constructivisme et la logique des compétences en tant que relativisme scientifique : les réformes de l'éducation sous les impératifs utilitaires de la mondialisation néolibérale*, (Mémoire de Master inédit). Université du Québec à Montréal.
- Austin, J. L. (1962). *Quand dire, c'est faire*. Paris : Seuil.
- Babaci-Wilhite, Z. (2013). "Local Languages of Instruction as a Right in Education for Sustainable Development in Africa". *Sustainability*, vol. 5, n° 5. 1994-2017.
- Bagnoli, P., Dotti, E., Praderi, R. et Ruel, V. (2010, octobre). « La perspective actionnelle: Didactique et pédagogie par l'action en interlangue ». *3^{ème} Forum de Langues de l'ANEP*. Montevideo.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Baltasar, A. et Bellando-Mitjan, M. (2016). *Référentiel de compétences*. Paris : OIF.
- Bandura, A. (2009). « La théorie sociale cognitive : une perspective agentique ». Ph. Carré et F. Fenouillet (dirs) *Traité de psychologie de la motivation*. Paris : Dunod. 15-46.
- Barbier, J.M. (1998). « Voies nouvelles de la professionnalisation ». *Symposium du REF*. 20-32.
- Bard, P. (1928). "A Diencephalic Mechanism for the Expression of Rage with Special Reference to the Central Nervous System". *American Journal of Physiology*, n° 84. 490-513.
- Barrett, L.F. et Russell, J.A. (1999). "Structure of Current Affect". *Current Directions in Psychological Science*, n° 8. 10-14.
- Barrett, L.F., Quigley, K., Bliss-Moreau, E. et Aronson, K.R. (2004). "Arousal Focus and Interoceptive Sensitivity". *Journal of Personality and Social Psychology*, n° 87. 684-697.

- Bartlett, F. C. (1932). *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bataille, M. (1999). « Représentation, implication, des représentations sociales aux représentations professionnelles ». C. Garnier et M.L. Rouquette, (dirs) *Les Représentations en éducation et formation*. Montréal : Éditions Nouvelles. 165-189.
- Bateson, G. et Ruesch, J. (1951). *Communication: The Social Matrix of Psychiatry*. New York : Norton.
- Bauer, A. (1998). « Une pléthore d'oranges mécaniques ». *Le monde*. 35-50.
- Beacco, J.-M. (2004). « Trois perspectives linguistiques sur la notion de genre discursif ». *Langages*, n°153. 109-119.
- Beaud, O., Caillé, A., Encrenaz, P., Gauchet, M. et Vatin, F. (2010) : *Refonder l'université : Pourquoi l'enseignement supérieur reste à reconstruire ?* Paris : La Découverte.
- Belibi, A.-B. (2008). « Le double paradigme de l'enracinement et de l'ouverture comme fondement de la convergence : Essai d'analyse des perspectives théoriques et pratiques de la mise en œuvre d'une didactique intégrée des langues au Cameroun ». *Arena Romanistica*, n°1. 8-29.
- Belibi, A.-B. (2012). « Modèles de gestion pédagogique du plurilinguisme au Cameroun ». *Arena Romanistica*, n°11. 166-181.
- Belinga, B. S. (2007). « Motivations, enjeux et impératifs de la professionnalisation : un changement indispensable au Cameroun ». *Quelles stratégies pour professionnaliser l'enseignement supérieur : Actes du séminaire du 31 janvier au 1^{er} février 2007*. Yaoundé : Université de Yaoundé 1. 18-24.
- Belinga, B. S. (2013). *Didactique et professionnalisation des enseignements, 2^e Édition revue et augmentée*. Yaoundé : Éditions CLÉ.
- Bensalem, D. (2010). « En quoi la pédagogie de projet permet-elle de donner du sens à l'enseignement du français ? ». *Synergies Algérie*, n° 9. 20-27.
- Bercier-Larivière, M. et Forgette-Giroux, R. (2000). « Mise à l'essai d'un modèle éducatif d'évaluation des apprentissages scolaires ». *Revue des sciences de l'éducation de MCGILL*, vol. 35, n° 2. 121-138.
- Bernard, M. (2009) : *L'école en Égypte ancienne : son importance et son évolution*. Paris : G.A.P..
- Bernaud, J.-L. (2013). *Tests et théories de l'intelligence*. Paris : Dunod.

- Berré, M. (2010). « Raymond Renard. Structuro-global et verbo-tonal. Variations 1962-2010. Essais de didactique des langues ». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, vol. 45. 254-260.
- Berré, M. (Éd.) (2005). *Linguistique de la parole et apprentissage des langues. Questions autour de la méthode verbo-tonale de P. Guberina*. Mons : CIPA.
- Besse, H. (2016). « Propositions pour une typologie des méthodes de langues ». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n° 26. Paris : Société internationale pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde. 120-168.
- Beze, R. D. E. (2015). *Le rôle de la gestion émotionnelle dans l'expérience émotionnelle de la douleur chronique et le handicap, chez les personnes atteintes de fibromyalgie : une approche trans-théorique*, (Thèse de doctorat PhD. inédite). Université de Paris 10.
- Bideaud, J., Houdé, O. et Piedinelli, J.- L. (1993). *L'homme en développement*. Paris : PUF.
- Bikoi, F. N. (2000). « Et si l'avenir de la langue française se jouait en Afrique ? ». F. N. Bikoi (dir.) *Revue de l'APFA-OI*. Paris : EDICEF. 40-41.
- Blay, M. (Ed.) (2003). *Grand dictionnaire de la philosophie*. Paris : Larousse.
- Bloom, B. S. (1968). "Learning for Mastery". In *Evaluation Comment*, vol. 1, n° 2. 1-12.
- Bloom, B. S. et Krathwohl, D. R. (1956). *The Classification of Educational Goals, by Committee of College and University Examiners*. New York: Longmans.
- Bourguignon, C. (2008, septembre). *Du contrôle des connaissances à l'évaluation de la compétence : défi et enjeu pour l'enseignement/apprentissage des langues*. Conférence sur le thème : L'évaluation des compétences des élèves : un changement de paradigme ?. Dijon : Agrosup Dijon.
- Bourguignon, C. (2011, septembre). *Construire une séquence dans la perspective actionnelle : de la communication à l'action*. Conférence pour les néo-certifiés. Dijon : Agrosup Dijon.
- Boutin, G. (2004). « L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique ». *Connexions*, n° 81. 25-41.
- Boutin, G. et Julien, L. (2000). « La réforme de l'éducation, par-delà les compétences... ». *Réseau, Magazine de l'Université du Québec*.
- Brahimi, C. (2011). *L'approche par compétences Un levier de changement des pratiques en santé publique au Québec*. Québec : Institut national de santé publique du Québec.

- Bransford, J. D. et Johnson, M. K. (1972). "Contextual Prerequisites for Understanding: Some Investigations of Comprehension and Recall". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, n° 11, 717–726.
- Brassat, E. (2007). « Compétences et objectifs d'apprentissage ou la querelle des procédures ». *Accedit*. Repéré à www.accredit.com/. Consulté le 15 juin 2018.
- Brassat, E. (2013). « La notion de compétence, ses enjeux épistémologiques ». *SOPHIED*, n° 12. 1-10.
- Brenot, Ph. et Brun, A. (2001). « Les stades du développement affectif selon Piaget ». Ph. Brenot et A. Brun (éds) *Un idéal pour la vie*. Paris : L'Harmattan. 1 - 20.
- Brenot, Ph. et Brun, A. (2001). *Les stades du développement affectif selon Piaget*. Paris : L'Harmattan.
- Buisson, F. (dir.)(1911). *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris : Institut français de l'éducation.
- Caelen, J. (2007). *Éléments de linguistique et de pragmatique pour la compréhension automatique du langage : du signe au sens*. Grenoble : IMAG
- Cambridge University (2009). *Implementing the curriculum with Cambridge: A guide for school leaders*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Camp, M. K. et Camp, E. A. (1966). *The Dewey School*. New York : Atherton.
- CDIP (2011). « Objectifs nationaux de formation pour la scolarité obligatoire: des compétences fondamentales à acquérir dans quatre disciplines ». *Feuille d'information*, n° 7. 30-36.
- CDIP (2011). *Compétences fondamentales pour les langues étrangères. Assemblée plénière de la CDIP du 16 juin 2011*. Paris : Collection Études et rapports de la CDIP.
- Cellule de préparation du projet de développement des villes inclusives (2017). *Cadre de gestion environnementale et sociale*. Yaoundé : Ministère de l'habitat et du développement urbain.
- CEMEA (2015). *Psychologie et développement de l'enfant*. Pays de la Loire : CEMEA-INFOP.
- Centellas, M. (2016). *Research Methods Handbook*. Mississippi : University of Mississippi Press.
- Charaudeau, P. et Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : seuil

- Chauchat, H. (1995). *L'enquête en psycho-sociologie*. Paris : PUF.
- Chisholm, L. et Leyendecker, R. (2009). "Curriculum Reform in Sub-Saharan Africa: When Local Meets Global". R. Cowen et A.M. Kazamias (Eds.) *International Handbook of Comparative Education*. New York: Springer Science & Business Media B.V.. 685-702.
- Chomsky, N. (1957). *Structures syntaxiques*. Paris : Mouton.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects de la théorie syntaxique*. Massachusetts : MIT Press.
- Choubkine, V. (1985). « La sociologie du système éducatif : les besoins de la société et les aspirations professionnelles des jeunes ». *Les sciences sociales de l'éducation* 104, *Revue trimestrielle*, vol. 37, n° 2. Paris : UNESCO : Bureau international d'éducation. 205-217.
- Claparede, E. (1951). « Reconnaissance et moiite ». D. Rapaport (éd.) *Organization and pathology of thought*. New York: Columbia University Press.
- Clermont, A.-N. P. et Nicolet, M. (dirs) (1988). *Interagir et connaître*. Delval : Cousset.
- Cohen, D. (1985). « Piaget, une remise en question ou Faut-il brûler Piaget ? ». *Actualités Pédagogiques*. Paris : RETZ.
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology: A Once and Future Discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cole, M. et Wertsch, J. (1996). "Beyond the Individual-Social Antimony in Discussions of Piaget and Vygotsky". D. Kuhn (Ed.) *Human development*. New York : Karger. 30-55.
- Cole, M., Gay, J., Glick, J.A., et Sharp, D.W. (1971). *The cultural context of learning and thinking*. New York: Basic Books.
- Comenius, J. A. (1957). *La grande didactique. Traité de l'art universel d'enseigner tout à tous*.
- Commission nationale des droits de l'homme et des libertés (2009). *Cahier pédagogique pour l'éducation aux droits de l'homme à l'usage des enseignants au Cameroun*. Yaoundé : PNUD.
- Compayré, G. (1897). *Cours de pédagogie théorique et pratique*. Paris : Hachette.
- CONFEMEN (2010). *La qualité de l'éducation un enjeu pour tous : Constats et perspectives : Document de réflexion et d'orientation*. Yaoundé : CONFEMEN.

- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Cosăceanu, A. (2005). « Modèles théoriques ». *Dialogos Z*, n° 12. 24-40.
- Cosnefroy, L. (2009a). « Les théories reposant sur le concept de but ». P. Carré et F. Fenouillet (dirs) *Traité de psychologie de la motivation*. Paris : Dunod. 89-105.
- Cosnefroy, L. et Fenouillet, F. (2009b). « Motivation et apprentissages scolaires ». Ph. Carré et F. Fenouillet (dirs) *Traité de psychologie de la motivation*. Paris : Dunod. 127-145.
- Cosnier, J. (2015). *Psychologie des émotions et des sentiments*. Paris : Retz.
- Costa, J. D. (2014). *Des théories éducatives à la scénarisation pédagogique*. Genève : Presses universitaires de Genève.
- Costa, J. D. (2014). *BPMN 2.0 pour la modélisation et l'implémentation de dispositifs pédagogiques orientés processus*. (Mémoire de Master 2 inédit). Université de Genève.
- Coste, D. (2009). « Tâche, progression, curriculum ». *Rosen*. n° 6. 15-24.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace : Pédagogies en développement*. Bruxelles : De Boeck.
- Creswell, J. W. (1994). *Research Design Instruments Instructors' Resource: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. New York : Sage.
- Cros, F. (2006). « Les conditions d'une professionnalisation par la recherche en formation initiale ». *Esprit critique*, vol. 08, n° 01. 12-27.
- Cros, F. (2009, juin). « Introduction ». V. Tehio (dir.) *Politiques publiques en éducation : l'exemple des réformes curriculaires*. Séminaire final de l'étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique. 7-32.
- Cros et al. (2010). *Étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique*. Répéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00523433>. Consulté le 12 décembre 2019.
- Csikszentmihalyi, M. (2009). « La théorie du flux. Comment la motivation intrinsèque donne du sens à notre vie ». Ph. Carré et F. Fenouillet (dirs) *Traité de psychologie de la motivation*. Paris : Dunod. 107-124.
- Cuq, J.P. (1991). *Le français langue seconde*. Paris : Hachette.
- Cyr, G., Brault, F. L-M. et Masson, S. (2009). « Comment le cerveau réagit-il à un conflit cognitif ? ». *Spectre*. Québec : Presse de l'Université du Québec à Montréal. 22-24.

- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : les situations plurilingues*. Paris : Hachette.
- Davaris, S. (2009). « Piaget bouleverse la psychologie de l'intelligence ». *Tribune de Genève*, n° 28. 7.
- Davin-Chnane, F. (2006). « Français langue étrangère, français langue maternelle/première : quelles passerelles pour l'enseignement du français langue seconde au collège ? ». *SKHOLE*, n°1. 35-41.
- DECC (2017). *Statistiques récapitulatives des résultats des examens et concours DECC session 2016*. Yaoundé : MINESEC.
- DECC (2018). *Statistiques récapitulatives des résultats des examens et concours DECC session 2016*. Yaoundé : MINESEC.
- DECC (2019). *Statistiques récapitulatives des résultats des examens et concours DECC session 2016*. Yaoundé : MINESEC.
- DECC (2020). *Statistiques récapitulatives des résultats des examens et concours DECC session 2016*. Yaoundé : MINESEC.
- Defays, J.-M. et Deltour, S. (2006). « Spécificités et paradoxes de l'enseignement des langues étrangères dans le contexte scolaire : observation et formation ». Faraco, M. (Ed.) *La classe de langue : Théories, méthodes et pratiques*. Aix-en-Provence : Presses Universitaires de Provence. 7-22.
- Delorme, C. (2009). « L'approche par les compétences : entre les promesses des déclarations et les réalités du terrain, reconnaissance ou négation de la complexité ». *Logique des compétences et développement curriculaire*. Paris : L'Harmattan. 114-126.
- Demerval, R. et White, F. (1993). « La psychologie de Vygotsky et la pédagogie de la situation-problème ». *Spirale revue de recherches en éducation*, n° 10-11. 37-48.
- Depelteau, F. (2010). *La démarche d'une recherche en sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck.
- Deronne, M. (2012). *L'approche par compétences dans l'enseignement des mathématiques*, (Mémoire de Master inédit). Université de Mons.
- Descartes (1637). *Le discours de la méthode pour bien conduire sa raison et chercher la vérité dans les sciences*. Paris : ATVI.
- Descotes, M. (1999). *La lecture méthodique*. Paris, Delagrave.

- Desmet, H., Lescouarch, L. et Pourtois, J.-P. (2010). *Formations et ressources en sciences de l'éducation*. Lyon : CNED.
- Dessus, Ph. (2006). « Quelles idées sur l'enseignement nous révèlent les modèles d'Instructional Design ? ». *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, vol. 28, n° 1. 137-157.
- Dewey, J. (1900). *The School and Society*. Chicago : The University of Chicago Press.
- Drouin-Hans, A.-M. (2002). *Relativisme en Éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Dubois, A.-L. et Tauzin, B. (2009). *Objectif express. Le monde professionnel en français 2*. Paris : Hachette.
- Ebbinghaus, H. E. (1964). *Memory : A contribution to experimental psychology*. New York: Dover.
- École d'Application de Sécurité Civile (2015). *L'ABC de l'APC : Guide de séminaire de formation des aviateurs*. Valabre : EASC Valabre.
- Edang, N. X. (2013). *L'approche par compétences dans les pays en développement*, (Thèse de doctorat inédite). Université de Bourgogne.
- Eisner, E. W. (2000). « Benjamin Bloom 1913-1999 ». *Revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol. 30, n° 3. Paris : UNESCO : Bureau international d'éducation. 437-446.
- Eisner-Binkert, M. (2014, juin). *Critères d'une 'bonne' tâche*. Séminaire de formation des formateurs, Yaoundé : Haute école pédagogique de Lucerne /ENS de Yaoundé I.
- Eisner-Binkert, M. (2015, juin). *APC et perspective actionnelle*. Séminaire de formation de formateurs. Yaoundé : Haute école pédagogique de Lucerne/ENS de Yaoundé I.
- Ekman, P. (1992). "Are There Basic Emotions ?". *Psychological Review*, n° 99. 550-553.
- Enaohwo, J. O. (1985). « Éducation et économie nationale au Nigéria ». *Les sciences sociales de l'éducation 104, Revue trimestrielle publiée par l'Unesco*, vol. 37, n° 2. Paris : UNESCO : Bureau international d'éducation. 257-267.
- EURÉVAL (2010). *Utiliser un logigramme. Fiches techniques Euréval*. Paris : EURÉVAL.
- Fenouillet, F. et Tomeh, B. (1998). « La motivation agit-elle sur la mémoire ? ». *Éducation permanente*, n° 136. 37-45.
- Fernagu-Oudet, S. (2004). « Ingénierie de professionnalisation et didactique professionnelle ». *Recherche et formation*, n° 46. 117-135.

- Fond des nations unies pour l'assistance au développement (2013). *Plan Cadre des Nations Unies pour l'Assistance au Développement du Cameroun pour la Période 2013-2017*. Paris : UNESCO : Bureau international d'éducation.
- Fonkoua, P. (2006). *Quels futurs pour l'éducation en Afrique ?* Paris : L'Harmattan.
- Fotso, F. (2011). *De la pédagogie par objectifs à la pédagogie des compétences*. Paris : L'Harmattan.
- Fourez, G. (2001). « Interdisciplinarité et Îlot de rationalité ». *La revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, vol. 1, n°3. 341-348.
- Frangione, R. (2006). « Le socle commun des connaissances et des compétences, un nouvel intérêt pour l'Éducation ? ». *Agoravox*, n° 5. 34-40.
- Fridja, N. H. (1986). *The emotions*. New York: Cambridge University Press.
- Froman, B. et Gourdon, C. (2003). *Dictionnaire de la qualité*. Paris : AFNOR éditions.
- Galetic, S. (2009). « John Dewey et la pédagogie par l'expérience ». *Philocité*. Repéré à www.philocite.eu. Consulté le 15 juillet 2019.
- Gamble, H. (2010). « La crise de l'enseignement en Afrique occidentale française (1944-1950) ». *Histoire de l'éducation*, n° 128. Paris : ENS Éditions. 129-162.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York : Basic Books Inc.
- Gardner, H. et Hatch, T. (1989). "Multiple Intelligences Go to School: Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligences". *Educational Research*, vol. 18, n° 8. 4-9.
- Garel, G. (2003). « Pour une histoire de la gestion de projet ». *Réalités méconnues, gérer et comprendre*, n° 74. 77-89.
- Garfinkel, H. (1996). « Ethnomethodology's Program ». *Social Psychology Quarterly*, vol. 59, n° 1. 5-21.
- Garfinkel, H. (2001). « Le programme de l'ethnométhodologie ». M. De Fornel (dir.) *L'ethnométhodologie - Une sociologie radicale*. Paris : La découverte. 31-55.
- Garfinkel, H. (2002). *Ethnomethodology's Program: Working Out Durkheim's Aphorism*. New York, Oxford: Rowman and Littlefield Publishers.
- Garfinkel, H. (2008). *Recherches en ethnométhodologie*. Paris : PUF.
- Gauthier, C. et Cerqua, A. (2012). « Pourquoi le constructivisme est-il devenu « le » discours dominant en éducation? ». *Formation et profession*, vol. 20, n°1. 67-70.

- Gautier, A. (2011). « Les avancées des sciences cognitives et les évolutions des pédagogies : l'enseignement et la formation à l'horizon 2035 ». *Futuribles international*, n° 5. 2-26.
- Gerard, F.-M. (2000). « Savoir, oui... mais encore ! ». *Forum - pédagogies*, n° 5. 29-35.
- Gerard, F.-M. (2001). « L'évaluation de la qualité des systèmes de formation ». *Mesure et Évaluation en Éducation*, vol. 24, n° 2-3. 53-77.
- Gerard, F.-M. (2003). « L'évaluation de l'efficacité d'une formation ». *Gestion 2000*, vol. 20, n° 3. 13-33.
- Gerard, F.-M. (2006). « L'évaluation des acquis des élèves dans le cadre de la réforme éducative en Algérie ». N. Toualbi-Thaâlibi (dir.) *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*. Alger : UNESCO - ONPS. 85-124.
- Gerard, F.-M. (2007, avril). *La complexité d'une évaluation des compétences à travers des situations complexes*. Conférence donnée au Colloque international de l'ORÉ. Montréal : ORÉ.
- Gerard, F.-M. (2010). « Changements dans les manuels - Des situations-problèmes aux compétences et aux concepts ». *FMG/BIEF Version 1*.
- Gerard, F.-M. (2010). « L'évaluation des compétences à travers des situations complexes ». G. Baillat., D. Niclot et G. Ulma (dirs) *La formation des enseignants en Europe*. Bruxelles : De Boeck. 231-241.
- Gerard, F.-M. et Braibant, J.-M., (2003). « Activités de structuration et activités fonctionnelles, même combat ? Le cas de l'apprentissage de la compétence en lecture à l'école primaire ». *Français 2000*, vol. 4, n°190-191. 24-38.
- Gerard, F.-M. et Roegiers, R. (2011). « Curriculum et évaluation : des liens qui ne seront jamais assez forts ». M.P. Alves et A. Machado. (dirs) *Évaluation et curriculum*. Bruxelles : De Boeck. 10-36.
- Gibert, A. (2011). « Petite histoire de l'enchaînement des idées chez William Heard Kilpatrick ». M. Dherbomez et K. D. Wavrechin (dir.) *Le dossier : Pédagogie de projet*, n° 12-13. Répéré à <http://association.siloe.free.fr/http://reseaucoleetnature.org/system/files/dossierpedaprojet.pdf>. Consulté le 15 août 2019.
- Gilmer, M. (1971). *L'évolution de l'enseignement primaire en Afrique noire francophone : une approche qualitative*. Paris : Unesco.

- Giordan, A. (n.d.). « L'approche historico-culturelle ou sociohistorique (Vygotsky) ». *CEGEP*. Repéré à : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/giordan/LDES/infos/publi/articles/ens.html>, http://www.fedecegeps.qc.ca/carrefour_pdf/trousse_7/03_instruments.pdf. Consulté le 6 juillet 2018.
- Giordan, A. et Vecchi, G. de (1993). *Les origines des savoirs : des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Delachaux : Niestlé.
- Goffman, E. (1973a). *La mise en scène de la vie quotidienne : la présentation de soi*. Paris : Les Éditions de minuit.
- Goffman, E. (1973b). *La mise en scène de la vie quotidienne : les relations en public*. Paris : Les Éditions de minuit.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Les Éditions de minuit.
- Goodman, N. (1978). *Manières de faire des mondes*. Paris : Gallimard.
- Gosling, P. (2009). « Les théories de l'attribution : cause et responsabilité ». Ph. Carré et F. Fenouillet (dirs) *Traité de psychologie de la motivation*. Paris : Dunod. 67-88.
- Grasser, B. et José, R. (2000). « L'expérience professionnelle : sa définition, son acquisition et son utilisation ». *Formation emploi*, n° 71. 5-19.
- Grisson, B. (2004). « Des sciences sociales à l'anthropologie cognitive. Les généalogies de la cognition située ». *@ctivités*, vol. 1, n° 2. 26-34.
- Grisson, B. et Riff, J. (2002, juin). *Validité écologique et situations d'étude privilégiées : de la psychologie expérimentale à l'anthropologie cognitive située*. Actes 4èmes Journées d'Études de l'Association ACT'ING, 'Objets théoriques, objets de conception, objets d'analyse et situations d'étude privilégiées', Domaine de Chalès, Sologne.
- Grossen, M. (1993). « Conséquences théoriques et méthodologiques d'un changement d'unité d'analyse pour l'étude des interactions entre enfants dans une situation de co-résolution de problème ». *Cahiers de psychologie*, n° 30. 17-37.
- Guberina, P. (1984). « Comment est connue la structure dans la méthode audiovisuelle structuro-globale (SGAV, en serbo-croate AVGS) ». *Linguistica*, vol. 24, n° 1. 217 - 227.
- Guillemette, F. et Gauthier, C. (2008). « L'Approche par compétences (APC) en formation des maîtres: Analyse documentaire et critique ». *Recherches et éducatons*, n° 84. Repéré à <http://www.rechercheseducations.revues.org/84>. Consulté le 18-04-2018.

- Gumperz, J. J. et Hymes, D. H. (ed.) (1972). *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. New York, Chicago : Holt Rinehart and Winston, Inc..
- Haddad, K. (2002). « Critère de définition du français langue seconde ». *États généraux de la francophonie*. 211-213.
- Hasni, A. (2011). « L'expertise didactique et les nouveaux enjeux de l'éducation scientifique et technologique ». *Formation et profession*, n° 5. 42-44.
- Hindriks, J. et Mattéo G. (2016). « Équité et efficacité des systèmes scolaires : une comparaison internationale basée sur la mobilité sociale à l'école ». In *Les Cahiers de recherche du Girsef*, n° 106. 5-37.
- Hirtt, N. (2003). « À propos de l'approche par les compétences : avons-nous besoin de travailleurs compétents ou de citoyens critiques ? ». Repéré à <http://www.lagauche.com/lagauche/spip.php?article721>. Consulté le 02 février 2019.
- Hirtt, N. (2009). « L'approche par compétences : une mystification pédagogique ». *L'école démocratique*, n°39. 1-35.
- Houchot, A. et al. (2007). *Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis. Rapport - n° 2007- 048 du juin 2007 à Monsieur le Ministre de l'éducation nationale*. Paris : Inspection générale de l'éducation nationale.
<http://cameroon-ambassy-jp.org>. Consultée le 6 juin 2019.
- Hymes, D. (1966). "Two Types of Linguistic Relativity". *Sociolinguistics*. The Hague: Mouton. 114-158.
- Hymes, D. (1972). "On Communicative Competence". *Sociolinguistics Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin. 269-293.
- Hymes, D. H. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier et Crédif.
- Idalina A. B. (1996). « Des médiations éducatives à l'actualité de John Dewey ». *Spirale - Revue de Recherches en Éducation*, n° 17. 101-115.
- Ivic, I. (1994). Lev S. « Vygotsky1 (1896 - 1934) ». *Perspectives*, vol. 24, n°3/4. Paris : UNESCO : Bureau international d'éducation. 793-820.
- Jan. T. et al. (2011, May). *A Competency-Based Approach to Assessing Student Learning*. Paper Presented on the 27th Annual Conference on Distant Teaching and Learning, Argosy University.
- Jonnaert, Ph. (1988). *Conflits de savoirs et didactique*. Bruxelles : De Boeck-Université.
- Jonnaert, Ph. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck.

- Jonnaert, Ph. (2004). « Introduction ». Ph. Jonnaert et D. Masciotra (dirs) *Constructivisme, choix contemporains, hommage à Ernst von Glasersfeld*. Québec : Presses universitaires du Québec. 9-13.
- Jonnaert, Ph. (2006). « Action et compétence, situation et problématisation ». *Situations de formation et problématisation*. Bruxelles : De Boeck Supérieur. 31-39.
- Jonnaert, Ph. (2010). *Fabriquer le savoir enseigné*. Bruxelles : De Boeck.
- Jonnaert, Ph., Barrette, J., Boufrahi, S., Masciotra, D. et ORÉ2/IRADE- UQAM, Montréal (2005). « Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité Note de synthèse ». *Revue des Sciences de l'éducation*, 2005, vol. 30, n° 3. 667-696.
- Jonnaert, Ph., Barrette, J., Masciotra, D. et Yaya, M. (2006). *La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de 'l'agir compétent'*. Montréal : Observatoire des réformes en éducation - Université du Québec à Montréal.
- Jonnaert, Ph., Masciotra, D., Barrette, J., Morel, D. et Yaya, M. (2007). "From Competence in the Curriculum to Competence in Action". *Prospects*, vol. 37, n° 2. 187-203.
- Jonnaert, Ph./CUDC-UQAM/OIF (2009, novembre). *Élaborer et évaluer des manuels scolaires*. Atelier OIF.
- Kakdeu, L.-M. (2014). « Le manque de professionnalisation de l'enseignement camerounais ». *Camnews*, vol° 24, n° 8. Repéré à www.2037.online.com. Consulté le 19 juin 2019.
- Kaneza, H. Y. V. (2011). *Efficacité interne de l'enseignement primaire aux pays de la Communauté économique des pays des grands lacs (CEPGL) : question approfondie sur le Rwanda*, (Thèse de doctorat inédite). Université de Bourgogne.
- Kapche, K. A. et Adiobo, M. R. (2019). « Évaluation des manuels du secondaire au Cameroun et prise en compte des spécificités curriculaires ». *Quelle école pour demain ? Enjeux, priorités et défis*. Paris : L'Harmattan. 315-322.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*, 2^e édition. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Katherine, L. H., Thornton, M. D. et Bailey, T. R. (1999). "Work-Based Learning and Academic Skills". *IEE Working Paper*, n° 15. 1-45.
- Ketela, J.-M. de (1993a). « L'évaluation conjugulée en paradigmes ». *Revue française de Pédagogie*, n°103. 59-80.

- Ketele, J.-M. de (1993b). « Objectifs terminaux d'intégration et transfert des connaissances ». Hivon, R. (éd.) *L'évaluation des apprentissages. Réflexions, nouvelles tendances et formation*. Sherbrooke : CRP. 15-26.
- Ketele, J.M. de (2001). « L'évaluation de la qualité des systèmes de formation ». In *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 24, n°2-3. 53-77.
- Ketele, J.-M. de et Gerard, F.-M. (2005). « La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences ». *Mesure et éducation en évaluation*, vol. 28, n° 3. 1-26
- Khôï, L. T. (1985). « L'économie de l'éducation ». *Les sciences sociales de l'éducation 104, Revue trimestrielle publiée par l'Unesco*, vol. 37, n° 2. Paris : UNESCO : Bureau international d'éducation. 237-255.
- Kibler, R., Barker, L. et Miles, D. (1970). *Behavioral Objectives and Instruction*. Boston : Allyn and Bacon.
- Kozanitis, A. (2005). *Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage : un point de vue historique*. Montréal : Bureau d'appui pédagogique École polytechnique de Montréal. Repéré à http://www.polymtl.ca/bap/docs/documents/historique_approche_enseignement.pdf. Consulté le 20 juin 2019.
- Labastilla, S. R. A. (2013, January). *Principles and Theories in Curriculum Development*. Communication at the IXth congress on *Education, Slide Share*.
- Lac, M. et Ratinaud, P. (2005). « La professionnalisation : approche d'un processus représentationnel ». *Journal International sur les Représentations Sociales*, vol. 2, n° 1. 5-8.
- Ladjili, T. (2009). *La didactique des disciplines*. Tunis : Éditeur UVT.
- Lafleur, M. et al. (2009). « Les trois temps de la réforme de l'éducation primaire et secondaire au Québec ». *Groupe de travail sur le renouveau*. Limoilou : CÉGEP. 12-31.
- Lange, M.-F. (2000). « Naissance de l'école en Afrique subsaharienne ». J. Besançon, C. Bouracbot, J. Gauler et M. Gueneau (Eds) *Éducation, sociétés*, n°165. Paris : Éditions du GREP. 45-59.
- Lanneau, G. (1972). « Justification de la pédagogie de groupe ». D. Gabaude et J.M. Toulouse (dir.) *Privat, La pédagogie contemporaine, 2^e édition*. Toulouse : Éditions universitaires du Sud. 5-13.
- Latraverse, F. (1987). *La pragmatique : histoire et critique*. Liège : Mardaga.

- Lave, J. (1977). "Cognitive Consequences of Traditional Apprenticeship Training in West Africa". In *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 8, n°3. 177-180.
- Lave, J. (1988a). *Arithmetics in Practice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lave, J. (1988b). *Cognition in Practice. Mind, Mathematics and Culture in Everyday Life*. Cambridge, RU: Cambridge University Press.
- Lave, J. and Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, RU: Cambridge University Press.
- Laveault, D. (2012). « L'évaluation des compétences en classe : des politiques aux pratiques ». *ADMEE*. Repéré à http://admee2012.uni.lu/pdf2012/S8_C.pdf. Consulté le 16 juin 2019.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and Adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. (2006). "Emotions and Interpersonal Relationships: Toward a Person-Centered Conceptualization of Emotions and Coping". *Journal of personality*, vol. 1, n° 74. 9-46.
- Leah, F. (2002). *Curriculum Studies and Classroom Practice*. Lethbridge: The University of Lethbridge Press.
- Legras, B. (2002). « Les experts égyptiens à la cour des Ptolémés ». *Revue historique*, vol. 4, n° 624. 963-991.
- Lehmann, D. (1993). *Objectifs spécifiques en langues étrangère*. France : I.M.E.
- Lenoir, Y. (2011, juin). *Le référentiel de compétences en formation : une panacée, un obstacle, une dérive, un électrochoc, une avancée?*. Communication présentée à la conférence présentée à l'Université de Nantes dans le cadre du colloque : Outils pour la formation, l'éducation et la prévention. Nantes : OUFOPREP.
- Lenoir, Y. (2017). « L'interdisciplinarité dans l'enseignement primaire : raisons d'être, caractéristiques et mise en œuvre dans les processus d'enseignement-apprentissage ». *TrajEthos*, vol. 6, n°1. 87-104.
- Lenoir, Y. et Tupin, F. (2011). « Éditorial : Revisiter la notion de situation : approches plurielles ». M. Fabre, D. O. Ravachol et M. Toullec, T. (dirs) *Recherches en éducation*, n° 12. 3-11.
- Lenoir, Y. (2015). « Quelle interdisciplinarité à l'école ». *Les cahiers pédagogiques*. <http://www.usherbrooke.ca/crcie>. Consulté le 05/07/2018.

- Lenoir, Y. (2016). *L'interdisciplinarité scolaire : quelques éléments de clarification*. <http://www.snesup.fr/sites/default/files/asset/lenoir.pdf>. Consulté le 07/09/2018.
- Lenoir, Y. et Sauvé (1998). « Introduction. L'interdisciplinarité et la formation à l'enseignement primaire et secondaire : quelle interdisciplinarité pour quelle formation? ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 24, n°1. 3-29.
- Lescure, R. (2010, octobre). *Les approches actionnelles et par compétences en didactique du FLE : intérêts et limites*. Communication présentée au colloque international Sofia sur le thème : Le français de demain : enjeux éducatifs et professionnels.
- Lesot, A. (1992). *La lecture méthodique 1*. Paris : Hatier.
- Lessard, P. (2011). *Québec : II - Renouveau pédagogique et approche par compétences. Dossier Québec : Sommaire*. Repéré à http://www.cafepedagogique.net/Documents/2011_QuebecII.pdf. Consulté le 10 juin 2019.
- Lestage, Ph. (2008). *Le développement cognitif selon Piaget*. Limousin : IUFM Limousin.
- Lett, D. (1999). « L'éducation et les conceptions pédagogiques au Moyen Âge ». *Revue des politiques sociales et familiales*, n° 57-58. 85-98.
- Levasseur, L. (2004). « Le sens de la professionnalisation de l'enseignement ». *Formation et Profession*, n°12. 14-27.
- Levi-Strauss, C. (1974). *Anthropologie structurale*. Paris : Plon.
- Lions-Olivieri, M.-L. et Liria, Ph. (2011). « Avant-propos ». M.-L. Lions-Olivieri et Ph. Liria (dirs) *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues : Douze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Paris : Éditions Maison des Langues. 3-10.
- Lockheed, M. E. and Hanushek, E. A. (1994). "Concepts of Educational Efficiency and Effectiveness". In *Human Resources Development and Operations Policy (HRO) Working Papers*, n° 24. 1-23.
- Loiselle, J. (2010). *Guide pédagogique visant à favoriser le développement des compétences informationnelles des étudiants*. Québec : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Longeart, (2009, juin). *Science et croyance. Une expérience d'interdisciplinarité en première*. XIX Colloque Descartes, Grenoble.
- Longhi, J. et Sarfati, G. (2011). *Dictionnaire de pragmatique*. Paris : Armand-Colin.
- Lorvellec, Y. (2009, mars). *Culture et éducation*. Paris : L'Harmattan.

- Lourié, S. (1985). « La planification de l'éducation ». *Les sciences sociales de l'éducation* 104, Revue trimestrielle publiée par l'Unesco, vol. 37, n° 2. Paris : UNESCO : Bureau international d'éducation. 268-280.
- Lauwerier, T. et Akkari, A. (2013). « Quelles approches pour réformer le curriculum et l'école en Afrique ? Constats et controverses ». *ROCARE*, vol. 1, n° 8. 120-145.
- Luminet, O. (2002). *Psychologie des émotions. Confrontation et évitement*. Bruxelles : De Boeck.
- Mace, G. (1998). *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Maeterlinck, M. (1970). *La Vie des termites*. Paris : Fasquelle.
- Maingueneau, D. (2004). « Retour sur une catégorie : le genre ». *Texte et discours : catégories pour l'analyse*. Dijon : Éditions universitaires de Dijon. 107-118.
- Mangiante, J.-M. et Parpette, C. (2004). *Le français sur objectifs spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette.
- Marguerat, Y. (1973). *Atlas du Cameroun planche XVII. Les villes et leurs fonctions*. Abidjan : Centre ORSTOM.
- Masciotra, D. (2006a). « Être compétent c'est être en situation de... » <http://www.er.uqam.ca/nobel/k32277/>. Consulté le 20-06-2018.
- Masciotra, D. (2006b). *Être compétent c'est être en situation de... : Document de travail pour le Ministère de l'éducation, du sport et du loisir*. Québec : MELS.
- Masciotra, D. (2007). « L'agir compétent : une approche situationnelle ». *Ore*, n° 5. 61-84.
- Masciotra, D. (2010). « L'expérience en action: la clé d'une approche dite située ». D. Masciotra, F. Medzo et Ph. Jonnaert (dirs) *Vers une approche située en éducation, réflexions, pratiques, recherches et standards*. Montréal : Cahiers 111 ACFAS. 13-29.
- Masciotra, D. (2013). *Le traitement compétent en termes simples : Document de travail pour le Ministère de l'éducation, du loisir et du sport*. Québec : MELS.
- Masciotra, D. (2013a). Un curriculum par compétences en formation des adultes : l'entrée par les situations, www.academia.edu. Consulté le 20-06-2018.
- Masciotra, D. et al (2012). « Transmettre le savoir technique ou développer l'action : une approche de l'énaction et la méthode ASCAR en ETP ». *Educ Ther Patient/Ther Patient Educ*, vol. 41. 1-10.

- Masciotra, D. et Medzo, F. (2005). *La compétence comme pouvoir adaptatif aux situations nouvelles : Document de travail produit dans le cadre de la réforme de l'éducation des adultes*. Montréal : Ministère de l'éducation du Québec-Direction de la formation générale des adultes.
- Masciotra, D. et Medzo, F. (2009). *Développer un agir compétent. Vers un curriculum pour la vie*. Bruxelles : De Boeck.
- Masciotra, D., Medzo, F. et Jonnaert, Ph. (dirs) (2010). *Vers une approche située en éducation : Réflexions, pratiques, recherches et standards*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Masciotra, D., Morel, D. et Mathieu, G. (2010). *Apprendre par l'expérience active et située. La méthode ASCAR*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Masciotra, D., Roth, W.-M. et Morel, D. (2008). *Énaction. Apprendre et enseigner en situation*. Bruxelles : De Boeck.
- Matteau, P. (2009). Le Mastery Learning: une stratégie intégratrice. FEDECEGEPS. Québec. Repéré à http://www.fedecegeps.qc.ca/carrefour_pdf/06-11-08-09-texte.pdf. Consulté le 11 mai 2018.
- Mbangi, M. (2016). *Théorie et applications ethnométhodologiques : contribution à la compréhension en sciences sociales et humaines*. WWW.unilu.ac.cd. Consulté le 16/05/2019.
- Mbondji-Mouelle, M-M. C. (1998). *Le français en milieu scolaire anglophone au Cameroun : Analyse sociolinguistique et problématique didactique*, (Thèse de doctorat inédite). Université Michel de Montaigne-Bordeaux 3.
- Mboup, M. (2003). *Évaluation des acquis scolaires : Le paramétrage et l'habillage des épreuves peuvent-ils influencer les méthodes et stratégies d'enseignement/apprentissage des sciences de la Vie et de la Terre ?*, (Mémoire de Diplôme d'études approfondies inédit). Chaire UNESCO en Sciences de l'Éducation.
- Médecin sans frontières (2021). "Management of a measles epidemic". Repéré à <http://medicalguidelines.msf.org>. Consulté le 19 février 2021.
- Medzo, F. et al. (2005). *Cadre théorique, curriculum de la formation générale de base : Document du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport-Direction de la formation générale des adultes*. Québec : MELS-DFGA.

- Meirieu, Ph. (2012). « Pourquoi le travail en groupe des élèves ? ». Repéré à <http://www.meirieu.com/ARTICLES/pourquoiletgdgde.pdf.b>. Consulté le 13 aout 2019.
- MENESR/Délégation à la communication (2006). *Le socle commun des connaissances et des compétences*. Paris : Direction générale de l'enseignement scolaire.
- Mengue, J. C. (2014). *Didactique de l'œuvre littéraire de français au second cycle de l'enseignement technique industriel : pour une initiation à l'éthique et à la déontologie professionnelles des apprenants*, (Mémoire de DiPES II inédit). École normale supérieure de Yaoundé.
- Menia, A. et al. (2012). *Référentiel des emplois et des compétences*. Paris : BNF.
- Merlo-Leurette, S. et Forissier, T. (2009). « La contextualisation dans l'enseignement des sciences et techniques en Guadeloupe ». *GrandN*, vol. 83. 19-26.
- Mewtow (2015). *La pédagogie : pratiques efficaces et théories pédagogiques*. Québec : Zeste de savoir.
- Miled, M. (2005). « Un cadre conceptuel pour l'élaboration des curriculums selon l'approche par les compétences ». N. Toualbi-Thaâlibi (dir.) *La refonte de la pédagogie en Algérie - Défis et enjeux d'une société en mutation*. Alger : UNESCO-ONPS. 125-136.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2004). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : MELS. .
- Ministère de la Justice (2015). *Justice, délinquance des enfants et des adolescents : état des connaissances. Actes de la journée du 2 février 2015*. Paris : Ministère de la Justice.
- Ministère des enseignements secondaires (2014a). *Programmes d'étude de 6^{ème} et 5^{ème} : français première langue*. Yaoundé : Inspection générale des enseignements.
- Ministère des enseignements secondaires (2014b). *Programmes d'étude de 4^{ème} et 3^{ème} : français première langue*. Yaoundé : Inspection générale des enseignements.
- Ministère des enseignements secondaires (2014c). *Programmes d'études de Form I et Form V: Français 2^{ème} Langue*. Yaoundé : Inspection générale des enseignements.
- Ministère des enseignements secondaires (2014d). *Guide pédagogique du programme d'études de français première langue, enseignement secondaire général. Classes de 6^{ème} et 5^{ème}*. Yaoundé : Inspection générale des enseignements.

- Ministère des enseignements secondaires (2014e). *Guide pédagogique du programme d'études de français première langue, enseignement secondaire général. Classes de 4^{ème} et 3^{ème}*. Yaoundé : Inspection générale des enseignements.
- Ministère des enseignements secondaires (2014f). *Guide pédagogique du programme d'études de français deuxième langue, enseignement secondaire général. Forms I – V*. Yaoundé : Inspection générale des enseignements.
- Ministry of Secondary Education (2014a). *Programme of Study: English to Francophones General Secondary Education 6^{ème} to 5^{ème}*. Yaounde : Inspectorate General of Education.
- Ministry of Secondary Education (2014b). *Programme of Study: English to Francophones General Secondary Education 4^{ème} to 3^{ème}*. Yaounde : Inspectorate General of Education.
- Ministry of Secondary Education (2014c). *Programme of Study: English to Anglophones General Secondary Education Form 1 to Form 5*. Yaounde : Inspectorate General of Education.
- Ministry of Secondary Education (2014d). *Programme of Study: Literature in English Form 1 to Form 5*. Yaounde : Inspectorate General of Education.
- Ministry of Secondary Education (2014e). *Teacher's Guide to the Programme of Study: English to Francophones General Secondary Education 6^{ème} to 5^{ème}*. Yaounde : Inspectorate General of Education.
- Ministry of Secondary Education (2014f). *Teacher's Guide to the Programme of Study: English to Francophones General Secondary Education 4^{ème} to 3^{ème}*. Yaounde : Inspectorate General of Education.
- Ministry of Secondary Education (2014g). *Teacher's Guide to the Programme of Study: English to Anglophones General Secondary Education Form 1 to Form 5*. Yaounde : Inspectorate General of Education.
- Ministry of Secondary Education (2014h). *Teacher's Guide to the Programme of Study: English to Anglophones General Secondary Education Form 1 to Form 5*. Yaounde : Inspectorate General of Education.
- Mitogle, M. E. (2009). *Dynamique du français et féminisation des noms. Impact sur l'enseignement-apprentissage au lycée bilingue de Yaoundé : cas de la classe de sixième*, (Mémoire de DiPES II inédit). École normale supérieure de Yaoundé.

- Moeschler, J. (2015). « Pragmatique du discours : passé, présent, futur ». A. Curea, C. Papahagi, M. Fekete, S. Moraru et V. Manole (éds) *Discours en présence : hommage à Liana Pop*. Cluj : Presa Universitara Clujeana. 11-24.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Monier, L. et Le Ny, M. (2011). *Philosophes de Bachelard à Derrida*. Paris : Groupe Eyrolles.
- Montangero, J. (2001). « Quelques processus de développement des connaissances : adaptation, équilibration et abstraction ». *Intellectica*, vol. 2, n° 33. 13-24.
- Morin, E. (2005). « Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur ». *Agora*, n° 21. En ligne sur le site : <http://www1.agora21.org/unesco/7savoirs/7savoirs05.html>.
- Morris, C. (1974). « Fondements de la théorie des signes ». *Langages*, vol. 35. Paris : Larousse. 15-21.
- Mougin, M. (2005). *L'Afrique à l'école depuis 1945 jusqu'à la fin des années 90*, (Thèse de doctorat inédite). Université Lumière de Lyon.
- Mounoud, P. (1992). « Les concepts d'équilibration et de structure chez Piaget dans *La naissance de l'Intelligence* (1936) et *La construction du réel* (1937) ». Maurice, D. et Montangero, J. (dirs) *Équilibre et équilibration dans l'œuvre de Jean Piaget et au regard de courants actuels*. Cahier n° 12. Fondation archives Jean Piaget. 31-43.
- Munari, A. (1994). « Jean Piaget (1896-1980) ». *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol. 26, n° 1-2. Paris : UNESCO : Bureau international d'éducation. 321-337.
- Naceur, A. (2007). *Psychologie cognitive*, Tunis : Université de Tunis.
- Nanga, B. (1995). *Les chauves-souris*. Paris : Présence africaine.
- Neil, J. S. (2008). *Encyclopedia of Educational Psychology*. Los Angeles: Sage Publications.
- Nissen, E. (2011). « Variations autour de la tâche dans l'enseignement / apprentissage des langues aujourd'hui ». *Alsic*, n° 14. 1-19.
- Nkoa, T., Ngo, N. F. C., Adiobo, M. R. et Ngo, N. B. S. (2018). *Axe du français 5*. Paris : L'Harmattan.
- Notari, C. (2008). *Métaphore de l'ordinateur et linguistique cognitive*, (Thèse de doctorat inédite). Université de Toulouse II.

- Nowak, S. (1984). « Écoles philosophiques et méthodes de travail scientifique en sciences sociales ». *Revue internationale des sciences sociales de l'Unesco*, vol. 36, n°4. Paris : UNESCO : Bureau international d'éducation. 621-636.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Obenga, Th. (1990), *La Philosophie africaine de la période pharaonique. 2780-330 avant notre ère*. Paris : Editions L'Harmattan. 68-70.
- Obenga, Th. (2004). "Egypt: Ancient History of African Philosophy". *A Companion to African Philosophy*. Washington DC : Blackwel Publishing Ltd. 103-142.
- Obenga, Th. (2014). *Manuel de philosophie : une perspective sud-sud*. Paris : UNESCO.
- OCDE (1992). *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE*. Paris : OCDE.
- OCDE (2014). *L'Examen de l'OCDE des politiques pour un usage plus efficace des ressources scolaires (Examen des ressources scolaires) Plan de conception et de mise en œuvre de l'examen*. Paris : OCDE.
- Ogien, A. (2016). *Garfinkel et la naissance de l'ethnométhodologie*. Paris : Institut Marcel Mauss – CEMS.
- Organisation internationale de la francophonie et Ministère de l'enseignement, du loisir et du sport du Québec (2009). *Conception et réalisation d'un référentiel d'évaluation Guide 5 : Collection des Guides méthodologiques d'appui à la mise en œuvre de l'approche par compétences en formation professionnelle*. Québec : Direction de l'éducation et de la formation de l'organisation internationale de la francophonie.
- Peirce, C. S. (1931/1935). *Collected Papers*. Cambridge: Harvard University Press.
- Perrenoud, Ph. (1999). « Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ? ». *Pédagogie collégiale*, vol. 12, n° 3. 14-17.
- Perrenoud, Ph. (2000, avril). *L'approche par compétences, une réponse aux échecs scolaires ?*. Communication présentée au colloque de l'association québécoise de pédagogie collégiale sur le thème : Réussir au Collégial. Montréal : AQPC.
- Perrenoud, Ph. (2003). « Pour ou contre la gravitation universelle ». *Résonnances*, n°3. 7-9.
- Perrenoud, Ph. (2005, août). *Développer des compétences, mission centrale ou marginale de l'université ?*. Communication présentée au colloque de l'AIPU sur le thème :

- L'enseignement supérieur du XXI^e siècle : de nouveaux défis à relever. Genève : Université de Genève.
- Perret Clermont, A.-N. et Nicolet, M. (1988). *Interagir et connaître*. Cousset (Fribourg) : Delval.
- Peterson, L. R. et Peterson, M. J. (1959). "Short-Term Retention of Individual Items". *Journal of Experimental Psychology*, n° 61, 12-21.
- Peysers, A., Gerard, F.-M. et Roegiers, X. (2006). "Implementing a Pedagogy of Integration : Some Thoughts Based on a Textbook Elaboration Experience in Vietnam". *Planning and Changing*, vol. 37, n° 1-2. 37-55.
- Philippot, P. (2007). *Emotion et psychothérapie*. Wavre: Mardaga.
- Piaget, J. (1947). *Psychologie de l'intelligence*. Paris: Armand Colin.
- Piaget, J. (1964). *Six études de psychologie*. Genève: Éditions Gonthier.
- Piaget, J. (1967a). *Biologie et connaissance : essai sur les relations entre les régulations organiques et les processus cognitifs*. Paris : Gallimard.
- Piaget, J. (1967c). *Logique et connaissance scientifique*. Paris : Gallimard.
- Piaget, J. (1968). « Le point de vue de Piaget ». *Journal international de psychologie*, vol. 3, n° 4. 281-299.
- Piaget, J. (1971). "The Theory of Stages in Cognitive Development". In D. Green, M. P. Ford and G. B. Flamer (Eds) *Measurement and Piaget*. New York: McGraw-Hill. 1-11.
- Piaget, J. (1972a). *The Psychology of the Child*. New York: Basic Books.
- Piaget, J. (1972b). "Intellectual Evolution from Adolescence to Adulthood". In *Human Development*, n° 15. 1-15.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives. Problème général du développement*. Paris : Presses universitaires de France.
- Piaget, J. (1990). *The Child's Conception of the World*. New York: Littlefield Adams.
- Piaget, J. et Inhelder I. (1966). *Les images mentales chez l'enfant*. Paris: Presses universitaires de France.
- Postiaux, N. et Romainville, M. (2011). « Compétences et professionnalisation ». *Éducation et Formation*, n° 296. 45-55.
- Print, M. (1993). *Curriculum Development and Design*. Melbourne: Allen and Unwin.

- Proulx, J. (2012). « De l'homo faber à l'homo sapiens ». *Encyclopédie de l'Agora* du 04-01-2012. En ligne sur le site <http://www.harrystaut.fr/2005/11/la-technique-4eme-partie-lessence-technique-de-lhomme/>. Consulté le 12 mai 2019.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes*. Paris : Nathan-CLE international.
- Puren, C. (2009a). « Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture : de la compétence communicative à la compétence informationnelle ». *Langues modernes*. Paris : APLV. 1-30.
- Puren, C. (2009b). « Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères ». *Le Français dans le Monde*, n° 1. Repéré à <http://www.fdlm.org/fle/article/361/RA45extrait2.pdf>, & <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1888>. Consulté le 1 juin 2018.
- Puren, C. (2009c). « Nouvelle perspective actionnelle et (nouvelles) technologies éducatives : quelles convergences... et quelles divergences ? ». *Langues modernes*. Paris : APLV. 29-42.
- Puren, C. (2011a, juin). *Une technologie ancienne peut-elle être rénovée ? Le cas du manuel de langue de spécialité face aux nouveaux enjeux de la perspective actionnelle*. Communication présentée à la IXe rencontre internationale du groupe d'étude et de recherche en espagnol de spécialité. Grenoble : Université Grenoble 3.
- Puren, C. (2011b). « Le nouveau manuel "post-actionnel" est-il arrivé ? Analyse de Bitácora 1, curso de español A1 ». Barcelona : Difusión. Repéré à <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012e/>. Consulté le 02 juillet 2019.
- Puren, C. (2011c). « Mise au point de/sur la perspective actionnelle ». Repéré à <http://www.christianpuren.com>. Consulté le 22 mars 2019.
- Puren, C. (2012). « Perspectives actionnelles sur la littérature dans l'enseignement scolaire et universitaire des langues-cultures : des tâches scolaires sur les textes aux actions sociales par les textes ». Repéré à <http://www.christianpuren.com>. Consulté le 25 mai 2019.
- Puren, C. (2013). « La compétence culturelle et ses composantes ». *Savoirs et Formations*, n° 1. Montreuil : Fédération AEFTI. 2-9.
- Raynal, F. et Rieunier, A. (2010). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*. Rue Camille Desmoulins : ESF-Éditeur.

- Reeve, J. (2015). *Psychologie de la motivation et des émotions*. Bruxelles : De Boeck.
- Réthoré, J. (1989). « La pragmatique linguistique de Peirce ». *Études littéraires*, vol. 21, n° 3. 49-58.
- Reverdy, C. (2013). « Des projets pour mieux apprendre ? ». *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n° 82. Lyon : ENS de Lyon. 1-24.
- Reysen, M. (2008). "Memory". *Encyclopedia of Educational Psychology*. Los Angeles : Sage Publications.
- Rivenc, P. (2013). « Charles Bally et Petar Guberina, inspireurs audacieux de la didactique moderne des langues ». *Synergies Espagne*, n° 6. 145-159.
- Rodríguez, S. A. (2001). L'évolution des méthodes dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours. *Cuadernos del Marqués de San Adrian*, n°1. 8-25.
- Roediger, H. L., III et McDermott, K. B. (1995). "Creating False Memories: Remembering Words not Presented in Lists". *Journal of Experimental Psychology, Learning, Memory, and Cognition*, n° 21, 803-814.
- Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- Roegiers, X. (2005). « L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration - Est-il possible d'évaluer les compétences des élèves ? ». *La refonte de la pédagogie en Algérie – Défis et enjeux d'une société en mutation*. Alger : UNESCO-ONPS. 107-124.
- Roegiers, X. (2006a). *L'APC, qu'est-ce que c'est ?*. Paris : Edicef.
- Roegiers, X. (2006b, octobre). *Approche par compétences dans l'enseignement supérieure et cadre européen de qualifications*. Communication présentée au colloque "La logique des compétences : chance ou danger ? Vers un cadre de qualification dans l'enseignement supérieur".
- Roegiers, X. (2006c). *La pédagogie de l'intégration en bref*. Paris : Edicef.
- Roegiers, X. (2006d). « L'APC dans le système éducatif algérien ». N. Toualbi-Thaâlibi (dir.) *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*. Alger : UNESCO - ONPS. 51-84
- Roegiers, X. (2006e). « Le pilotage de la réforme des curriculums en Algérie ». N. Toualbi-Thaâlibi (dir.) *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*. UNESCO – ONPS. 171-204.

- Roegiers, X. (2007). "Curriculum Change and Competency-Based Approaches : a Worldwide Perspective". *Prospects*, vol. 37, n° 2. 34-57.
- Roegiers, X. (2008a). « L'approche par compétences en Afrique francophone : Quelques tendances ». *IBE Working Papers on Curriculum Issues*, n° 7. BIE-UNESCO. Genève : UNESCO. 1-31.
- Roegiers, X. (2008b). « L'approche par compétences dans le monde: entre uniformisation et différenciation, entre équité et inéquité ». *W. Plantyn Indirect : les clés de la gestion scolaire*, n° 10. 61-77.
- Roegiers, X. (2011a). *Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire*. Bruxelles : De Boeck.
- Roegiers, X. (2011b). « Combiner le complexe et le concret : le nouveau défi des curricula de l'enseignement ». *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n° 49. 36-48.
- Rosendal, T. (2008). *Multilingual Cameroon. Policy, Practice, Problems and Solutions*, (Thèse de doctorat inédite). Université de Gothenburg.
- Roux, J.-P (2004). « Le travail en groupe à l'école ». *Cahiers pédagogiques*, n° 5. Marseille : IUFM d'Aix Marseille. 1-20.
- Roy, P. E. (2001). « L'éducation à l'époque postmoderne ». *Combats*, vol. 5, n° 1/2. 24.
- Ruiz, J., Andrey, M., Masciotra, D. et Morel, D. (2011). « Cours d'insulinothérapie fonctionnelle adaptés au vécu du patient ». *Revue médicale suisse*, n°7.1255-1259.
- Sabbah, H. (1992). *La lecture méthodique 2*. Paris : Hatier.
- Sainsaulieu, R. (1990). « Changer l'entreprise, une affaire de société ». R. Sainsaulieu (dir.) *L'entreprise, une affaire de société*. Québec : Presse de la Fondation Nationale des Sciences Politiques. 13-14.
- Saker, T. et Mezroua, S. (2013). « Les différentes sortes de pédagogie ». *Revue des sciences de l'homme et de la société*, n° 7. 3-17.
- Sarazi, B. (n.d.). *Le développement cognitif selon Jean Piaget*. Répéré à <https://éducatiosspécialisée.ca>. Consulté le 20 mai 2019.
- Sartre, J. P. (1995). *Esquisse d'une théorie des émotions*. Paris : Hermann.
- Scérén (2010). *Pour mémoire : 1960, année de l'Afrique*. Paris : CNDP-CRDP.

- Schachter, S. (1964). "The Interaction of Cognitive and Physiological Determinants of Emotional State". Berkowitz, L. (éd.). *Advances in experimental social psychology*. New York: Academic Press. 49-80.
- Schaefer, L. (2003). Guide pour la mise en œuvre de la formation de base. Baltimore : JHPIEGO Corporation.
- Scherer, K.R. (1984). « Les émotions: fonctions et composantes ». *Cahier de psychologie cognitive*, n° 4. 9-39.
- Schneeberger, P., Robisson, P., Liger-Martin, J. et Darley, B. (2007). « Conduire un débat pour faire construire des connaissances en sciences ». C. Larcher et P. Schneeberger (dirs) *ASTER*, n° 45. Paris : Institut national de recherche pédagogique. 5-13.
- Scribner, S. (1984). "Cognitive Studies of Work". *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, vol. 6, n° 1-2. 1-49.
- Searle, J.-R. (1972). *Les Actes de Langage*. Londres : Oxford University Press.
- Searle, J.-R. (1982). *Sens et expression*. Paris : Minuit.
- Searle, J. et Vanderveken, D. (1985). *Foundation of Illocutionary Logic*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Simonneaux, J. (2011, décembre). *Quelles postures épistémologiques pour une éducation au développement durable ?*. Intervention au colloque international francophone sur le thème : Le développement durable : débats et controverses. Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand.
- Solé, A., Laroche, P. et Gungor, N. S. (2011). *Jean Piaget. Théorie de l'apprentissage, le constructivisme*. Paris : Presses Universitaires de Paris Ouest Nanterre.
- Sperling, G. (1960). "The Information Available in Brief Visual Presentations". *Psychological Monographs*, vol. 74, n° 11. 1-29.
- Stasz, C. et Brewer, D. J. (1998a). *Academic Skills at Work: Two Perspectives*. Berkeley, CA: National Center for Research in Vocational Education.
- Statt, D. A. (2003). *The Concise Dictionary of Psychology*. London : Routledge.
- St-Yves, A. (1982). *Psychologie de l'apprentissage – enseignement*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Tabi Manga, J. (2003). « Prolégomènes à une théorie de la refondation de l'enseignement du français en Afrique noire francophone ». *Rapport des États généraux de l'enseignement du français en Afrique subsaharienne francophone*, Libreville (Gabon). 47-55.

- Tardif, M. et Desbiens, J.-F. (2014). « La vogue des compétences dans la formation des enseignants: bilan critique et perspectives d'avenir ». J. Chevrier (dir.) *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 17, n° 2. Québec : Presses de l'Université Laval. 178-182.
- Tehio, V. (2009, juin). « Politiques publiques en éducation : l'exemple des réformes curriculaires. Étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique ». *Actes du séminaire final de l'étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique 10-12 juin 2009*. Paris : Centre international d'études pédagogiques.
- Theureau, J. (1999). *Théories et méthodes d'analyse de l'action et ingénierie*. Compiègne : UTC/SHT.
- Thiam, O. et Chnane-Davin, F. (2017). « L'approche par les compétences peut-elle être efficace sur n'importe quel terrain ? ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, vol. 16, n°1. 117-137.
- Tilman, F. (2004). « Penser le projet. Concepts et outils d'une pédagogie émancipatrice ». *Chronique sociale*. Lyon : Université de Lyon. 21-29.
- Tissandier, J. (1970). *Études de géographie urbaine au Cameroun*. Yaoundé : Centre ORSTOM.
- Tremblay, R. R. (2004). « Compétences et culture générale : réflexion sur l'approche par compétences dans les programmes d'études préuniversitaires et en formation générale ». *Pédagogie collégiale*, vol. 18, n°2. 34-52.
- Tremblay, R. R. (2008). « Au-delà de l'opposition entre les connaissances et les compétences. Réflexions sur l'approche par compétences et la formation générale ». *Pédagogie collégiale*, vol. 22, n°1. 23-29.
- Toualbi-Thaâlibi, N. (2006). « Trois années de réforme de la pédagogie en Algérie : bilan et perspectives ». N. Toualbi-Thaâlibi (dir.) *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*. Alger : UNESCO - ONPS. 17-26.
- Tremblay, R. R. et Perrier, Y. (2006). *Savoir plus : outils et méthodes de travail intellectuel, 2e édition*. Québec : Les Éditions de la Chenelière inc.
- Trim, J. (dir.) (2002). *Guide pour les utilisateurs Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Repéré à http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=F&M=/documents_intro/Guide-pour-les-utilisateurs.html. Consulté le 7 juillet 2019.

- UNESCO (1988). « L'Égypte au temps des pharaons ». *Le Courrier*, n° 9. 12-25.
- UNESCO (1990). *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous*. Paris : UNESCO.
- UNESCO (2000). *Cadre d'Action de Dakar Forum mondial sur l'éducation Dakar, Sénégal, 26-28 avril 2000*. Dakar : UNESCO.
- UNESCO (2004). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003/4 : Genre et éducation pour tous*. Paris : UNESCO.
- UNESCO (2011). *Référentiel des compétences de l'UNESCO*. Paris : UNESCO.
- UNESCO/BREDA (2005). *Éducation pour tous en Afrique : repères pour l'action*. Dakar : UNESCO/BREDA.
- Valenzuela, O. (2010). « La didactique des langues étrangères et les processus d'enseignement/apprentissage ». *Synergies Chili*, n° 6. 71-86.
- Vallerand, R. J. et Thill, E. A. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval : Éditions études vivantes.
- Vallerand, R. J., Carbonneau, N. et Lafrenière, M.-A. K. (2009). « La théorie de l'autodétermination et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque : perspectives intégratives ». Ph. Carré et F. Fenouillet (dirs) *Traité de psychologie de la motivation*. Paris : Dunod. 47-66.
- Vygotsky, L.S. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris : Éditions sociales.
- Vygotski, L.S. (1927/1999). *La signification historique de la crise en psychologie* (Trad. par C. Barras et J. Barberies). Lausanne, Paris: Delachaux et Niestlé.
- Vygotski, L.S. (1928/1994). « The Problem of the Cultural Development of the Child ». R. Van Der Veer et J. Valsiner (dirs) *The Vygotsky Reader*. Oxford, R.-U - Cambridge, MA: Blackwell. 57-72.
- Vygotski, L.S. (1928/2012). « Le développement culturel de l'enfant ». F. Yvon et Y. Zinchenko (dirs) *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation*. Moscou: MGU. 72-99.
- Vygotski, L.S. (1933/2012a). « Analyse pédologique du processus pédagogique ». F. Yvon et Y. Zinchenko (dirs) *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation*. Moscou : MGU. 141-171.
- Vygotski, L.S. (1933/2012b). « La dynamique du développement intellectuel de l'enfant en lien avec l'enseignement ». F. Yvon et Y. Zinchenko (dirs) *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation*. Moscou : MGU. 172-204.

- Vygotski, L.S. (1934/2012b). « La périodisation du développement de l'enfant ». F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.) *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation*. Moscou: MGU. 111-132.
- Vygotsky (1985). *Pensée et langage*. Paris : La dispute.
- Walker, M. (2012). *Psychologie cognitive des processus d'attention sélective : Fonctionnement, développement normal et dysfonctionnement chez des enfants traités pour une tumeur du cerveau*, (Thèse de doctorat PhD. inédite). Université de Bordeaux 2.
- Watzlawick, P., Helmick, J. et Jackson, D. D. (1967). *Une logique de la communication. Proposition pour une axiomatique de la communication*. Paris : Éditions du Seuil.
- Wenger, E. (2002). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Westbrook, R. B. (1993). « John Dewey (1859-1952) ». *Perspectives*, vol. 23, n° 1-2. Paris : UNESCO : Bureau international d'éducation. 277-293.
- Wittorski R. (2009). « A propos de la professionnalisation ». *Encyclopédie de l'éducation et de la formation*. Paris : PUF. 781-793.
- Wittorski, R. (2008). « La professionnalisation ». *Savoirs*, n° 17. 11-38.
- WWW.edrawsoft.com
- www.mapnall.com
- Xénophon (1949). *Oikonomikos*. Paris : Les belles lettres. Traduction de Pierre Chantraine.
- Xypas, C. (1997). *Piaget et l'éducation, Collection Pédagogues et Pédagogies*. Paris : PUF.
- Yvon, F. et Zinchenko, L. (dirs) (2011). *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation*. Montréal : Presses universitaires de Montréal.

ANNEXES

ANNEXE 1

RÉFÉRENTIEL D'ANALYSE DES NOUVEAUX PROGRAMMS

Veuillez commenter le programme en portant des observations contre chaque question posée. Bien vouloir préciser le programme analysé.

Programme de Classe

N°	Modalités d'analyse	Questionnement	Observations de l'analyste
1	Reproduction ou élaboration de profils socioculturels selon les publics cibles	Les programmes mentionnent-ils des profils socioculturels de fin de cycle ?	
	Développement de situations de vie visant les milieux culturels locaux et étrangers	Les situations de vie désignent-elles clairement des milieux de vie locaux et étrangers ?	
	Développement de situations de vie évoquant des problèmes purement socioculturels	Les situations de vie se rapportent-elles aux problèmes sociaux culturels locaux puis étrangers ?	
	Évocation de rôles culturels à mimer à partir des textes et situations problèmes	Les situations de vie mettent-elles en relief des rôles socioculturels que doivent jouer les apprenants ?	
	Incorporation rationnelle de ressources traditionnelles correspondantes (techniques, savoirs, textes et outils traditionnelles)	Les programmes prescrivent-ils des techniques, savoirs, textes ou outils à connotation traditionnelle (couleurs locales ou étrangères) ?	
2	Évocation dominante des problèmes sociaux du milieu actuel	Le nombre de situations à coloration locale est-il dominant ?	
	Évocation complémentaire des problèmes sociaux du milieu futur	Le nombre de situations à coloration étrangère est-il dominant ?	
	Évocation dominante d'éléments des cultures locales	Les ressources culturelles à coloration locale sont-elles dominantes ?	
	Prise en compte complémentaire d'aspects culturels étrangers	Les ressources culturelles à coloration étrangère sont-elles dominantes ?	
	Organisation des savoirs traités à partir de la situation problème d'entrée	Les savoirs sont-ils organisés en fonction des situations prescrite ?	
	Provision d'un modèle de résolution du problème introduit à l'entrée	Le programme est-il accompagné d'un guide ? Si oui, le guide donne-t-il des illustrations claires sur la formulation des situations problèmes, les finalités de l'APC, et les rôles socioprofessionnels et socioculturels à faire mimer ?	

		Le guide prescrit-il des situations problèmes d'entrée ? Le guide prescrit-il des situations problème de sortie ?	
3	Élaboration de tâches socioprofessionnelles	Les programmes proposent-ils des tâches socioprofessionnelles ? Si oui, à quelle proportion par rapport aux tâches purement socioculturelles ? Dominante ? Paritaire ? Moindre ?	
	Élaboration de tâches socioculturelles	Les programmes proposent-ils des tâches socioculturelles ? Si oui, à quelle proportion par rapport aux tâches purement socioprofessionnelles ? Dominante ? Paritaire ? Moindre ?	
	Élaboration de tâches purement académiques	Les programmes proposent-ils des tâches purement académiques ? Si oui, à quelle proportion par rapport aux tâches authentiques (socioprofessionnelles et socioculturelles) ? Dominante ? Paritaire ? Moindre ?	
4	Reproduction ou élaboration de profils professionnels selon les publics cibles	Les programmes proposent-ils un profil socioprofessionnel de fin de cycle ? Précisent-ils une liste de domaines et de gestes professionnels que pourront exécuter les apprenants à la fin de leur cycle ?	
	Développement de situations de vie visant les milieux professionnels cibles	Les programmes proposent-ils des situations de vie visant les milieux socioprofessionnels ? Ces lieux sont-ils précisés dans les programmes ? Si oui, quelle en est la proportion par rapport aux milieux liés aux situations socioculturelles ? Dominante ? Paritaire ? Moindre ?	
	Développement de situations de vie évoquant des problèmes professionnels	Les programmes proposent-ils des situations de vie socioprofessionnelle ? Si oui, quelle en est la proportion par rapport aux situations socioculturelles ? Dominante ? Paritaire ? Moindre ?	
	Évocation de rôles professionnels à mimer à partir des textes et situations problèmes	Les ressources textuelles suggérées par les programmes sont-ils en lien direct avec le monde professionnel ? Si oui, à quelle proportion ?	
	Incorporation rationnelle de ressources professionnelles correspondantes (langage spécialisé, techniques, savoirs et matériels des domaines de référence)	Les ressources prescrites comprennent-elles des éléments de langage spécialisé, techniques, savoirs et matériels des domaines professionnels liés aux filières de l'enseignement général ?	
5	Évocation d'objets de savoirs, savoir-faire et savoir-être de manière connexe en fonction de	Les savoirs, savoir-faire et savoir-être organisés par modules sont-ils interconnectés ?	

	problèmes précis.		
	Évocation de savoirs et savoir-faire en lien avec des situations Évocation de savoirs d'origines disciplinaires différentes	Les savoirs, savoir-faire et savoir-être sont-ils liés logiquement aux situations par rapport auxquelles ils sont évoqués ? Le programme évoque-t-il des savoirs disciplinaires différents ?	
6	Production de biens faisant sens dans des contextes précis	Les programmes prévoient-ils des objets techniques par rapport aux situations prescrites ? Si oui, quelle proportion d'objets techniques pour les situations d'origine professionnelle ? Quelle proportion d'objets techniques pour les situations d'origine socioculturelle ?	
	Production de services ayant un impact dans le cadre de problèmes précis.	Les programmes prescrivent-ils des services à rendre dans le cadre de la résolution des situations prescrites ? Si oui, quelle proportion de services pour les situations d'origine professionnelle ? Quelle proportion de services pour les situations d'origine socioculturelle ?	

ANNEXE 2

GUIDE D'ENTRETIEN ADRESSE AUX ENSEIGNANTS DU DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS DE L'ENS DE YAOUNDÉ

THÈME DE LA THÈSE : APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES ET ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS EN 3^{ÈME} DANS LES GRANDES MÉTROPOLES CAMEROUNAISES : BILAN ET PERSPECTIVES

- f. Comment décririez-vous globalement l'expérience de formation de l'élève-professeur issu du Département de français ?
- g. Reçoit-il des cours sur l'APC ?
- h. Si oui, s'agit-il de cours portant exclusivement sur cette approche ?
- i. Sinon, l'APC est-elle au moins enseignée comme entrée d'un programme plus large ?
- j. Si oui, combien d'heures sont-elles réservées à l'APC en moyenne ?
- k. Estimez-vous le nombre d'heures allouées au traitement de cette approche suffisant ?
- l. Sinon, quelle suggestion pourriez-vous faire à cet effet ?
- m. Quelles sont les notions évoquées au cours du traitement de ces points sur l'APC ?
- n. Le cours allie-t-il théorie et pratique ?
- o. Si oui, quels sont les points traités sous chaque aspect ?
- p. Quelle appréciation générale faites-vous de la formation de l'élève-professeur de votre département sur l'APC ?
- q. Pensez-vous que l'APC soit appropriée pour le contexte camerounais ?
- r. Cette approche est-elle très différente de celles qui l'ont précédée ?
- s. À quoi se résume cette approche ?

ANNEXE 3

GUIDE D'ENTRETIEN À L'INTENTION DES INSPECTEURS

THÈME DE LA THÈSE : APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES ET ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS EN 3^{ÈME} DANS LES GRANDES MÉTROPOLES CAMEROUNAISES : BILAN ET PERSPECTIVES

- e. Combien d'années d'expérience avez-vous dans le recyclage des enseignants depuis l'introduction de l'APC ?
- f. Comment jugez-vous le niveau général de maîtrise de l'APC des enseignants de votre ressort ?

- g. Quelles stratégies le ministère et les délégations ont-ils adopté pour s'assurer que chaque enseignant soit effectivement recyclé ?
- h. Estimez-vous ces stratégies suffisantes ?
- i. Si oui, quel est le sentiment général des enseignant vis-à-vis l'APC ?
- j. Sinon, quelles en seraient les faiblesses ?
- k. Y a-t-il quelque mesure prospective prise par le ministère en vue de garantir la formation effective et l'éventuelle maîtrise de l'APC par les enseignants ?
- l. Quelle suggestion pourriez-vous faire en vue d'une amélioration du niveau de maîtrise et d'application de l'APC par les enseignants ?
- m. Comment pourriez-vous résumer l'APC ?

ANNEXE 4

QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX PROFESSEURS ET ÉLÈVES-PROFESSEURS DE FRANÇAIS

Chers répondants, nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions ci-dessous. Les réponses que vous apporterez nous seront utiles dans le cadre de nos travaux de thèse qui visent à faire un bilan de l'application de l'APC dans les grandes métropoles camerounaises.

Grade ou niveau :

Matière enseignée : Classes tenus :

1° Citez les variantes d'APC que vous connaissez.

.....

2° Que savez-vous des finalités de l'APC ?

.....

3° Citez trois critères d'une bonne tâche selon l'APC.

.....

.....

4° Quelles sont les étapes principales d'une séquence d'enseignement-apprentissage organisée selon l'APC ?

.....

.....

.....

5° Que recommande l'APC au sujet du traitement du contenu culturel ?

.....

.....

6° Que savez-vous du décloisonnement selon l'APC ?

.....

.....

7° Qu'est-ce que l'intégration des apprentissages selon l'APC ?

.....

.....
.....
8° Qu'est-ce qu'une ressource sous l'APC ?

9° Quels sont les types de ressources d'après l'APC.

10° Dans une séquence d'enseignement par l'APC/ESV, il faut au moins
situations problèmes. A) 2 B) 3 C) 4 D) 5

11° Dans une évaluation selon l'APC/ESV, on évalue les ressources et les compétences :

- A) dans des exercices structuraux à part C) dans les mêmes exercices structuraux
B) dans des situations problèmes différentes D) dans les mêmes situations problèmes

12° Avez-vous été formé à l'enseignement par l'APC dans une école normale supérieure ?
.....

13° Si oui, veuillez déterminer :

- L'année d'étude : A) 1^{ère} année B) 2^{ème} année C) 3^{ème} année D) 4^{ème} année E) 5^{ème}
année

- Les intitulés des cours

- S'il s'agissait d'un aspect d'un cours, indiquer ce(s) cours :

14° Avez-vous déjà assisté à un recyclage portant sur l'application de l'APC ?

15° Si oui, qui en était l'organisateur ?

- A) Le MINESEC B) Une université C)
Un établissement secondaire public D) Un établissement secondaire privé

16° Quelle appréciation pouvez-vous faire de chacune des formations que vous avez reçues sur l'APC ?

- A) Très satisfaisantes B) Assez satisfaisantes C) Peu satisfaisantes

17° Quelle recommandation feriez-vous en vue de l'amélioration de formations initiales ou continues des enseignants à l'APC ?

18° Avez-vous eu l'occasion de mener une recherche sur l'APC ?

19° Si oui, dans quel cadre ?

- A) Master B) Thèse C) Un article de recherche D) Une communication

ANNEXE 5

RÉFÉRENTIEL D'ANALYSE DES ÉPREUVES D'ÉVALUATION

Épreuve analysée : Niveau :

Centres d'intérêt et consignes	Éléments à analyser	Observation
Structuration de l'épreuve : compléter les cases vides selon l'information demandée.	Nombre de parties de l'épreuve	
	Nombre de situations problèmes	
	Nombre de tâches par situations problèmes	
Décloisonnement : compléter les cases vides selon l'information demandée.	Mode d'évaluation des ressources	
	Mode d'évaluation des compétences	
	Mode d'évaluation des capacités	
	Nature de l'évaluation en lecture ? Cloisonné ? Décloisonné ?	
	Nature de l'évaluation de la production écrite ? Cloisonné ? Décloisonné ?	
	Prise en compte de l'oral : provisions pour la prise en compte de l'oral dans la promotion en français ? Si oui, quel pourcentage de points est-il alloué aux capacités orales ?	
Prise en compte de la contextualisation : compléter les cases vides selon l'information demandée.	Prise en compte des réalités du contexte local dans : Les problèmes abordés ? Les formes de solutions préconisées ? Les ressources à mobiliser ?	
	Prise en compte de la variété des genres en fonction des fins utilitaires et de la variété des situations	
Évaluation des finalités de l'APC : indiquer la finalité prise en compte ou la nature du produit attendu en cochant ou en écrivant dans l'espace vide. Il est possible de cocher plus d'une entrée.	Finalité respectée dans la formulation des tâches d'évaluation : professionnelle ? Socioculturelle ? Académique ?	
	Mots clés pour combler des vides ?	
	Simple phrases dans un texte ou détachées ?	
	Textes coupés de contextes ?	
	Textes inscrits dans un contexte et ayant une valeur utilitaire ?	
	Autres formes de productions : audio, visuelles, audiovisuelles ou objets quelconques ?	
Évaluation de la nature des consignes : cocher ou écrire selon la donnée demandée	Simple tâches sans supports ?	
	Tâches avec supports ?	
	Communication des critères de recevabilité du produit ?	

ANNEXE 6

RÉFÉRENTIEL DE LA COMPÉTENCE INTRACULTURELLE À ASSOCIER AUX PROGRAMMES

Tableau 1 : Référentiel de la compétence culturelle - Module 1 : Vie quotidienne socioculturelle en milieux familial et communautaire

EXEMPLES DE SITUATIONS	ACTEURS	EXEMPLES DE RESSOURCES CULTURELLES
<p>Exécuter une recommandation parentale Assister un proche en difficulté Assister un proche lors d'un événement heureux Organiser ou prendre part à la célébration d'une naissance Faire la recette d'un mets traditionnel Faire la recette d'un menu pour nouveau-né Organiser et prendre part à une cérémonie de nomination d'un nouveau-né Assister à un événement heureux Organiser des tâches ménagères en famille Participer à une assise familiale Participer à un rite traditionnel Célébrer le nouvel an</p>	<p>Chef de famille (ou successeur) Membres de la famille restreinte ou élargie Amis Voisins Chef du village ou notable Guérisseur – voyant</p>	<p>Liens parentaux dans la famille africaine Respect des aînés Rôles familiaux sexués ou asexués Modes traditionnels de réaction aux événements heureux et malheureux en famille (naissances, maladies, accidents, suicides...) Solidarité africaine Modalités d'organisation d'un conseil de famille Rituels intervenant lors des événements culturels d'ordre familial, communautaire, Les rites de passages Gastronomies locale Rituels de prise de parole en famille ou dans une assemblée traditionnelle (...) La notion du temps, des années... Les danses traditionnelles, masques...</p>
<p>Organiser une cérémonie préliminaire à la dot Réagir au payement de la dot Réagir au rapt Organiser et prendre part à des pourparlers de mariage Organiser ou prendre part à une séance d'éducation aux rôles des époux dans une école du mariage Composer et enseigner un chant à l'occasion du mariage d'un ami ou membre de famille Prendre part à la cérémonie d'installation de la femme dans son nouveau foyer</p>	<p>Chef du village Chef de famille Futurs mariés Membre de la famille Négociateur ou porte-parole Marraine dans d'un mariage Tenante d'une école de mariage Animateur, auteur-compositeur</p>	<p>Différents types de mariage traditionnel Procédures traditionnelles de négociation et de célébration d'un mariage Les rôles traditionnels des époux</p>
<p>Assister ou prendre part à un rite de passage pour devenir un homme</p>	<p>Chef de village Notable Membre de société secrète, de confrérie ou villageoise Initié</p>	<p>Sociétés secrètes/confréries villageoises et leurs modes de fonctionnement</p>
<p>Organiser et prendre part à des obsèques Organiser et prendre part à des funérailles Organiser ou prendre part à un rite de lavage Organiser ou prendre part à un rite de veuvage Réagir à une autopsie traditionnelle Organiser une exhumation Réagir à une cérémonie « d'enlèvement » ou d'adoration de crâne</p>	<p>Chef ou membre de la famille éprouvée Proche, ami, connaissance, voisin Pleureur Chef ou membre d'orchestre traditionnel Fossoyeur Voyant-traitant</p>	<p>Rapports traditionnels à la mort, aux morts et à la sacralité de la personne Rites de lavage, d'inhumation et d'exhumation Cosmogonie des peuples locaux</p>

Tableau 2 : Référentiel de la compétence culturelle - Module 2 : Citoyenneté et environnement

EXEMPLES DE SITUATIONS	ACTEURS	EXEMPLES DE RESSOURCES CULTURELLES
<p>Préserver des ressources naturelles par des moyens traditionnels Réagir à la dendrolatrie, au totémisme et à la réincarnation Participer à la création d'un champ communautaire ou d'une plantation familiale Organiser et participer aux semailles Organiser ou participer à des récoltes Créer un champ communautaire Enseigner un chant d'ardeur au travail Organiser ou participer à une partie de nettoyage général en communauté Assister à une activité de pêche ou de chasse collective Réagir au polythéisme africain Entretenir de bons rapports avec des autorités locales Organiser ou prendre part à un conseil de famille (pour régler un conflit familial, pour planifier la résolution d'un problème...) Régler un conflit (de terrain, conjugal...) à la chefferie Réagir aux sanctions suprêmes des tribunaux coutumiers : mise en quarantaine, bannissement et condamnation à mort Réagir à la polygamie Réagir au mariage <i>Nkap</i> ou mariage à crédit Composer et enseigner un chant qui vente la diversité culturelle locale Faire la recette et la posologie d'un médicament traditionnel Organiser l'abattage d'un arbre sacré ou fétiche</p>	<p>Chef de village Membre de communauté villageoise Voyant ou leader de société secrète Leader ou membre d'un clan d'âge ou d'un regroupement villageois similaire Travailleur dans un champ (communautaire) Tradipraticien Auteur-compositeur, griot Parent, chef de famille, membre de famille Forgeron, ébéniste...</p>	<p>Moyens de régulation traditionnels dans l'usage des ressources forestières Rituels associés à la pêche, à la chasse et leurs significations La notion de saisons dans les traditions locales Règles coutumières de préservation du bien commun ou d'autrui Justice traditionnelle et moyens d'assainir les mœurs : instruments juridiques, sanctions... Modes de survie communautaires : pêche, chasse, cueillette Valeurs traditionnelles attachées aux autorités administratives, religieuses et traditionnelles Régimes matrimoniaux traditionnels et modes de régulation de la vie en couple Pharmacopée locale</p>
<p>Organiser ou prendre part à un accouchement Participer aux activités d'un atelier de teinture traditionnelle</p>	<p>Sage-femme Femme enceinte Guérisseur</p>	<p>Techniques, rituels et croyances liés aux accouchements Techniques de teinte de vêtements traditionnels</p>
<p>Organiser ou prendre part à un festival (Ngondo, Nguon, Lale, Mpoo, Festibikutsi...)</p>	<p>Festivalier Autorité traditionnelle Touriste</p>	<p>Rituels liés aux festivals : le cas de différents groupes culturels locaux</p>
<p>Organiser ou prendre part à une intronisation Réagir à l'ingérence administrative dans la nomination des chefs Organiser ou prendre part à une cérémonie de notabilité</p>	<p>Chef/roi/sultan/Notable Reine-mère Prince/princesse Membre de la garde royale Analyste de faits culturels</p>	<p>Rituel des choix, formation et installation de successeurs, chefs et notables Croyances locales autour de l'installation des chefs, rois, notables et successeurs</p>

Tableau 3 : Référentiel de la compétence culturelle - Module 3 : Bien-être et santé

EXEMPLES DE SITUATIONS	ACTEURS	EXEMPLES DE RESSOURCES CULTURELLES
<p>Résoudre un problème de salubrité Chercher des solutions traditionnelles à des maladies Assister à un rite préventif ou curatif lié à la santé et au bien-être individuel ou collectif (...) Réagir à l'excision Réagir à l'inceste à partir des us et coutumes locales Réagir aux approches traditionnelles aux problèmes de stérilité ou de préférence des sexes Enseigner des jeux ou des sports traditionnels locaux Fabriquer un jouet traditionnel ou moderne sur la base de techniques et matériels locaux</p>	<p>Membre d'une communauté villageoise Malade Guérisseur - voyant</p> <p>Analyste de faits culturels</p> <p>Sportifs et amateur de jeux de société Fabricant ou utilisateur de jouets</p>	<p>Règles d'hygiène et de salubrité traditionnelles La pharmacopée africaine Rituels et croyances liés à la santé (prévention et traitement de maladies)</p> <p>Lois, us et coutumes liées à certains phénomènes : excision, inceste, suicide, préférence de sexes...</p> <p>Sports et loisir traditionnels Techniques de fabrication, tours de métiers et outils traditionnels</p>

Tableau 4 : Référentiel de la compétence culturelle - Module 4 : Vie économique

EXEMPLES DE SITUATIONS	ACTEURS	EXEMPLES DE RESSOURCES CULTURELLES
<p>Participer aux activités d'une tontine Création d'une activité génératrice de revenus (individuelle ou collective) Faire des échanges commerciaux dans un marché rural par troc Réagir à l'économie d'échange objets - objets ou troc Négocier le prix d'une marchandise Produire un bien de consommation locale Faire la promotion d'un produit (...) Participer aux activités d'une forge Participer aux activités d'un sculpteur Participer aux activités d'un bijoutier Participer aux activités d'un(e) coiffeur(euse) traditionnel(le) Participer aux activités d'un tisserand Participer aux activités d'un orpailleur Participer à l'activité d'un tanneur</p>	<p>Membre d'une tontine Artisans</p> <p>Commerçants/acheteur</p>	<p>Le système économique des sociétés traditionnelles : activités génératrices de revenus, système d'épargne...</p> <p>Taux d'échanges, moyens d'échanges</p> <p>Besoins des communautés traditionnelles locales et moyens traditionnels de satisfaction de ces besoins économiques</p> <p>Quelques technologies traditionnelles liées aux métiers mis en référence</p>

Tableau 5 : Référentiel de la compétence culturelle - Module 5 : Médias et communication

EXEMPLES DE SITUATIONS	ACTEURS	EXEMPLES DE RESSOURCES CULTURELLES
<p>Jouer le rôle de héraut du village ou du quartier Entretenir sa maison par des contes au soir Bercer ou instruire un enfant par des contes Jouer le rôle de conteur dans un camp de jeunesse Jouer le rôle ou assister à la prestation d'un griot Composer et exécuter un éloge à l'honneur d'un membre de famille ou une autorité traditionnelle remarquable Composer et exécuter une plainte à l'endroit d'un membre de famille ou d'une autorité traditionnelle atteinte de malheur ou disparue Composer une légende à partir des faits héroïques d'un ancêtre ou d'un membre de famille Produire un recueil de contes Produire des illustrations des scènes d'un conte Transformer un pan de l'histoire de sa tribu en bande dessinée ou roman Transformer l'histoire de sa tribu ou celle d'un illustre membre de sa famille en dessin animé Créer et commercialiser un jeu vidéo à partir de faits historiques et culturels locaux Animer ou participer à une émission culturelle Fabriquer un instrument de musique local</p>	<p>Héraut Conteur Père, mère, membre de famille Jouer le rôle d'animateur dans un camp de jeunesse Griot ou spectateur Poète, auteur - compositeur de chants Écrivain Dessinateur, caricaturiste, auteur de bandes dessinées Créateur de dessins animés ou de jeux vidéos Journaliste culturel, promoteur culturel, expert des faits culturels d'une zone</p>	<p>Moyens de communication traditionnels : tamtam, balafon et autres formes sonores de communication et d'information Formes traditionnelles de divertissement et d'instruction : contes, mythes, légendes, chants populaires (éloges, plaintes...) Faits historiques des peuples locaux Techniques de dessin, d'animation d'images, de fabrication d'instruments de musique ...</p>

ANNEXE 7
RÉFÉRENTIEL DE LA COMPÉTENCE SOCIOPROFESSIONNELLE

Tableau 1 : Référentiel de la compétence professionnelle - Module 1 : Vie quotidienne socioculturelle en milieux familial et communautaire

EXEMPLES DE SITUATIONS	ACTEURS	TÂCHES ET PRODUITS		EXEMPLES DE RESSOURCES PROFESSIONNELLES
		ORAL	ÉCRIT	
Accompagner un conjoint ou un couple en difficulté	Conseiller conjugal et familial Conjoint	Conduire un entretien pour aider un conjoint ou un couple en difficulté relationnelle, affective ou sexuelle	Faire un diagnostic et des recommandations relatifs à un problème relationnel, affectif ou sexuel	Extraits de diagnostics de problèmes relationnels ou familiaux Lexique des problèmes familiaux et conjugaux
Accompagner un adolescent ou autre membre d'une famille faisant face à un problème familial	Membre d'une famille	Conduire un entretien pour aider un individu confronté à un problème familial	Faire un diagnostic et des recommandations relatifs à un problème familial	
Statuer dans une affaire de divorce	Juge aux affaires familiales Couple en instance de divorce Enfants abandonnés Parents séparés Avocat	Dire un verdict	Rédiger un verdict	Exemple de verdict Pièces à conviction Lexique des conflits familiaux et du droit y relatif Exemple de plaidoirie
Régler un litige lié au paiement de la pension alimentaire		Dire une plaidoirie	Préparer une plaidoirie	
Régler un différend lié aux droits de visites de parents séparés		Théâtraliser un jugement d'affaire familiale	Rédiger le scénario du jugement d'une affaire familiale	
Statuer sur un conflit de modification d'exercice d'autorité parentale				
Trancher sur un conflit opposant des parents sur l'orientation scolaire d'un enfant				
Élaborer une politique de promotion culturelle ou linguistique	Conseiller de coopération et d'action culturelle Attaché culturel	Parler d'un projet de promotion des langues et cultures camerounaises visant une région, ou l'ensemble du territoire national Parler d'un projet de promotion des langues et cultures camerounaises visant un pays étranger	Rédiger un plan de promotion des langues et cultures camerounaises visant une région, ou l'ensemble du territoire national Rédiger un plan de promotion des langues et cultures camerounaises visant un pays étranger	Exemples de projets de promotion culturelle Lexique de la promotion de la langue et de la culture
Mener une politique de coopération culturelle		Présenter un plan de coopération culturelle Présenter un accord de partenariat ou d'échanges culturels entre deux régions ou pays	Rédiger un document de stratégie de coopération culturelle Rédiger un accord de partenariat ou d'échanges culturels engageant deux régions ou pays	Exemple de document de stratégie de coopération culturelle Exemple d'accord de coopération

Tableau 2 : Référentiel de la compétence professionnelle - Module 2 : Citoyenneté et environnement

EXEMPLES DE SITUATIONS	ACTEURS	TÂCHES ET PRODUITS		EXEMPLES DE RESSOURCES PROFESSIONNELLES
		ORAL	ÉCRIT	
Faire une analyse du comportement des jeunes en difficulté	Psychologue en milieu judiciaire Mineurs délinquants et ou en danger Jeunes majeurs placés sous protection judiciaire	Présenter un rapport d'observation d'un jeune ou groupe de jeunes délinquants	Rédiger un rapport d'observation d'un jeune ou groupe de jeunes délinquants	Textes liés aux délits liés à la délinquance juvénile Extraits des codes pénal et de procédure pénale liés à la pénalisation des délits de jeunesse
Prendre en charge un mineur ou jeune majeur délinquant en difficulté		Conduire un entretien libre avec un mineur ou jeune en difficulté	Faire des recommandations à une institution gouvernementale sur le cas d'un mineur ou jeune en difficulté	
Faire un examen du milieu social et son influence sur le comportement des jeunes		Faire une plaidoirie au tribunal sur le cas d'un mineur ou jeune criminel en s'appuyant sur l'influence de son cadre social sur son comportement Présenter un discours à l'assemblée sur la situation des mineurs et jeunes adultes en danger et faire des suggestions touchant les mesures judiciaires les concernant	Rédiger une plaidoirie sur le cas d'un mineur ou jeune criminel en s'inspirant de son cadre social pour le défendre Faire des suggestions à une institution gouvernementale ou non-gouvernementale sur les mineurs ou jeunes en difficulté Présenter un rapport sur la situation des jeunes, l'influence du milieu social et la pénalisation de leurs crimes	
Trancher sur un litige	Juge au tribunal de grande instance	Théâtraliser un procès en grande instance	Rédiger un scénario déroulant un procès en grande instance	Lexique des procédures pénales
Faire une analyse du comportement d'une population en prenant en compte l'environnement dans lequel elle évolue	Psychosociologue	Faire une description du mode de vie et du profil psychosociologique de la population d'un lieu Faire une analyse comparative des profils psychosociologiques de plusieurs groupes sociaux avec des propositions au gouvernement sur la manière de les administrer	Faire une description du mode de vie et du profil psychosociologique de la population d'un lieu Faire une analyse comparative des profils psychosociologiques de plusieurs groupes sociaux avec des propositions au gouvernement sur la manière de les administrer	Extrait de l'analyse psychosociale du comportement d'une population Vocabulaire de l'analyse psychosociale
Construire le projet scolaire d'un individu	Conseiller d'orientation scolaire Jeune scolarisé	Mener un entretien libre avec un jeune scolarisé en vue de l'orienter sur son projet scolaire	Construire des tests d'aptitudes, d'intelligences ...	Tests d'aptitudes Tests d'intelligences
Assister un jeune scolarisé présentant des troubles du comportement	Psychologue de l'aide sociale à l'enfance Psychologue scolaire	Mener un entretien libre ou appliquer une technique psychanalytique dans le cas d'un jeune scolarisé en vue de l'aider à surmonter ses troubles comportementaux	Faire un test de personnalité Rédiger le rapport d'une étude graphologique Faire le diagnostic d'un trouble du comportement à partir des observations issues de l'application d'une technique psychanalytique	Tests de personnalité Extraits d'études graphologiques Extraits de rapports d'application d'une technique psychanalytique
Mener une action d'aide aux enfants victimes de maltraitance		Faire une intervention psychologique auprès d'un enfant victime de maltraitance	Élaborer un projet de traitement d'un enfant maltraité Élaborer un projet de prise en charge d'enfants en difficultés	Projets de traitement Lexique de la maltraitance enfantine

Tableau 3 : Référentiel de la compétence professionnelle - Module 3 : Bien-être et santé

EXEMPLES DE SITUATIONS	ACTEURS	TÂCHES ET PRODUITS		EXEMPLES DE RESSOURCES PROFESSIONNELLES
		ORAL	ÉCRIT	
Faire une analyse ou évaluation psychologique d'un individu souffrant de trouble psychique	Psychologue clinicien Psychiatre Graphologue Patients souffrant de troubles psychiques et moraux	Faire une consultation Faire le rapport d'une étude graphologique en mettant en avant les traits de la personnalité et les troubles décelés	Rédiger un diagnostic en établissant le bilan de personnalité d'un patient (troubles détectés, pathologie, histoire de la maladie...) Établir une analyse de la personnalité d'un individu à partir d'une étude graphologique	Exemple de bilan de personnalité
Mettre en place une action préventive ou curative liée aux maladies psychologiques et morales		Donner une conférence sur la prévention et la prise en charge des maladies psychiques et morales	Rédiger une ordonnance pour patient en souffrance psychique et morale Rédiger un article sur la prévention et les mesures à prendre face aux maladies psychiques et morales	Lexique des maladies psychiques et morales et de leur prise en charge Textes liés aux mesures préventives et curatives de maladies psychiques et morales
Faire une séance de psychothérapie individuelle, de groupe ou familiale	Psychologue en libéral Patients souffrant de troubles moraux Psychanalyste	Mener un entretien directif, semi-directif ou non-directif (libre) Faire des recommandations à un client suivant son état psychologique	Faire le rapport d'observation d'un patient suite à un entretien simple Faire le rapport de la consultation d'un patient suite à l'application d'une technique psychanalytique Faire des recommandations à un client suivant son état psychologique	Guides d'entretiens directifs et semi-directifs Lexique des troubles psychologiques et de leur prise en charge Lexique lié aux techniques cliniques de la psychanalyse

Tableau 4 : Référentiel de la compétence professionnelle - Module 4 : Vie économique

EXEMPLES DE SITUATIONS	ACTEURS	TÂCHES ET PRODUITS		EXEMPLES DE RESSOURCES PROFESSIONNELLES
		ORAL	ÉCRIT	
Accompagner un salarié au cours de sa carrière	Coach Travailleurs Employeurs Créateurs d'entreprises	Donner des astuces à un travailleur sur la gestion de sa carrière	Faire une consultation à distance <i>via</i> un média social Adresser un rapport d'entretien à un client	Rapport d'entretien Code du travail Textes relatifs à la gestion des carrières Vocabulaire de l'entreprise
Évaluer les performances professionnelles d'un travailleur		Faire un entretien ou une évaluation	Élaborer un guide d'entretien Faire le rapport d'évaluation d'un travailleur	Guide d'entretien Tests psychométriques de capacités Rapport d'évaluation
Aider un travailleur à faire face au <i>stress</i>		Faire une consultation par téléphone	Établir un diagnostic écrit lié au stress Faire une ordonnance pour un patient souffrant de <i>stress</i>	Une ordonnance Textes liés à la gestion du stress en milieu professionnel Vocabulaire du <i>stress</i>
Élaborer et mettre en œuvre la stratégie d'une entreprise sur la gestion des ressources humaines et la garantie de leur bien-être	Psychologue du travail	Réaliser un entretien d'embauche	Élaborer un plan de gestion des carrières au sein d'une entreprise Élaborer différents types de tests liés au travail	Tests de personnalité tests d'aptitude Tests d'intelligence Tests de motivation Inventaires d'intérêts Épreuves de mise en situation professionnelle Épreuves de sélection
Construire un projet professionnel	Chargé de bilan de compétences Conseiller professionnel Conseiller d'orientation scolaire Travailleur Chômeur Étudiant	Conseiller un individu sur son projet professionnel ou de formation	Élaborer des tests de performances Élaborer une fiche de métiers Élaborer des cursus de formation professionnelle	Tests de performances Fiches de métiers Fiche de formations professionnelles Vocabulaire lié à la recherche de l'emploi et à la gestion des carrières
Former un individu à une profession	Formateur	Dispenser une leçon touchant une profession donnée à un individu ou à un groupe	Élaborer un plan de formation ou un cours à un domaine professionnel quelconque	Plans de formation ou cours relatifs à des domaines au choix
Améliorer le fonctionnement et le	Psychosociologue	Faire un diagnostic des problèmes	Faire un diagnostic des problèmes	Diagnostics des problèmes

rendement d'une entreprise à partir de données psychosociologiques		organisationnels d'une entreprise Faire des propositions au patron d'une entreprise en vue de l'amélioration de son fonctionnement	organisationnels d'une entreprise Faire des propositions à une entreprise en vue de l'amélioration de son fonctionnement Rédiger un programme de croissance et de compétitivité d'une entreprise Réaliser une étude du profil psychosociologique d'une population en vue de conseils touchant l'amélioration de la politique d'offre d'une entreprise	organisationnels d'une entreprise Propositions à une entreprise de mesures d'amélioration du fonctionnement Exemples de programmes de croissance Exemple de profil psychosociologique Lexique lié au fonctionnement organisationnel des entreprises
Conduire une étude technique nécessaire à la création ou la modification d'un contrat d'assurance pour le compte d'une compagnie	Actuaire	Présenter un rapport d'étude technique	Rédiger un rapport d'étude technique	Exemple de contrat d'assurance Lexique des études techniques Rapport d'études techniques
Conduire une étude technique nécessaire au pilotage des risques de l'entreprise.		Présenter un rapport d'étude technique	Rédiger un rapport d'étude technique	Lexique des études techniques Rapport d'études techniques
Élaborer des formules fixant des tarifs justes pour chaque catégorie de contrats		Présenter des formules tarifaires de contrats d'assurance au patron d'une compagnie d'assurance	Rédiger des formules tarifaires pour des contrats d'assurance	Exemple de contrat d'assurance Exemples de formules tarifaires
Prévoir la rentabilité d'une formule de contrat d'assurance à moyen et long terme		Présenter les prévisions de rentabilité d'une formule d'assurance à partir d'une modélisation ou d'une simulation	Effectuer des modélisations et des simulations permettant de prévoir la rentabilité d'une formule de contrat d'assurance à moyen et long terme	Exemples de modélisations et de simulations permettant de prévoir la rentabilité d'une formule de contrat
Assister des services opérationnels pour l'évaluation des risques liés à une activité		Présenter un rapport d'évaluation des risques liés à une activité à un employeur	Faire un rapport d'évaluation des risques liés à une activité	Vocabulaire des risques liés à une activité et couverts par les assurances
Déterminer le montant des réserves monétaires dont une compagnie d'assurance doit disposer pour être capable d'honorer ses engagements vis-à-vis des ses assurés		Présenter un rapport d'évaluation des comptes d'une compagnie d'assurance assorti de recommandations	Faire un rapport d'évaluation des comptes d'une compagnie d'assurance assorti de recommandations	Exemple de rapport d'évaluation des comptes d'une entreprise
Faire une évaluation de la résilience d'une entreprise et lui proposer des stratégies d'investissement	Analyste financier Auditeur externe Auditeur interne Contrôleur de gestion	Présenter un rapport de la santé d'une entreprise assorti de recommandations sur les secteurs d'investissements exploitables	Faire un rapport de la santé d'une entreprise assorti de recommandations sur les secteurs d'investissements exploitables	Lexique des études de marché Exemple de rapport d'évaluation des comptes d'une entreprise

			Faire un rapport d'étude de marché	Exemple d'étude de marché
Participer au développement économique d'une collectivité ou d'un territoire en favorisant la création d'entreprise ou l'essor des entreprises déjà implantées.	Développeur économique Décideur Investisseur	Présenter un exposé sur les forces et les faiblesses d'une communauté à partir d'un ensemble de données géographiques, sociologiques et économiques Présenter un plan de stratégie du développement d'une communauté Présenter un rapport d'analyse diagnostiquant un problème développemental et avançant des conseils pour le résoudre Présenter un projet d'investissement pour le compte d'un entrepreneur en création ou déjà existante Présenter un document de stratégie de <i>marketing</i> visant la promotion de l'offre d'une région ou d'une collectivité auprès de prospects Présenter un rapport de gestion administrative et budgétaire d'un ou de plusieurs projets d'une communauté	Préparer un exposé sur les forces et les faiblesses d'une communauté à partir d'un ensemble de données géographiques, sociologiques et économiques Rédiger un plan de stratégie du développement d'une communauté Réaliser un rapport d'analyse diagnostiquant un problème développemental et avançant des conseils pour le résoudre Rédiger un projet d'investissement pour le compte d'un entrepreneur en création ou déjà existante Élaborer un document de stratégie de <i>marketing</i> visant la promotion de l'offre d'une région ou d'une collectivité auprès de prospects Faire un rapport de gestion administrative et budgétaire d'un ou de plusieurs projets d'une communauté	Exemple d'exposé sur les forces et les faiblesses d'une communauté Exemple de plan de stratégie du développement d'une communauté Exemple de rapport d'analyse diagnostiquant un problème développemental Exemple de projet d'investissement Exemple de document de stratégie de <i>marketing</i> Exemple de rapport de gestion administrative et budgétaire d'un projet
Organiser la commercialisation d'un produit et le développement de partenariats	Chargé d'études commerciales Ingénieur d'affaires	Présenter un plan <i>marketing</i> à des prospecteurs	Rédiger un plan <i>marketing</i> à partir d'une étude du marché Élaborer une liste de partenaire pour un produit donné et rédiger une offre de partenariat	Exemples de plans <i>marketing</i> Exemple d'offre de partenariat
Faire l'évaluation qualitative et quantitative d'un ou plusieurs projet en vue de convaincre un comité d'investissement	Directeur d'investissement	Présenter un rapport d'évaluation qualitative et quantitative d'un ou plusieurs projets assorti de recommandations à l'intention d'un comité d'investissement	Rédiger un rapport d'évaluation qualitative et quantitative d'un ou plusieurs projets assorti de recommandations à l'intention d'un comité d'investissement	Exemple de rapport d'évaluation d'un projet

Tableau 5 : Référentiel de la compétence professionnelle - Module 5 : Médias et communication

EXEMPLES DE SITUATIONS	ACTEURS	TÂCHES ET PRODUITS		EXEMPLES DE RESSOURCES PROFESSIONNELLES
		ORAL	ÉCRIT	
Aider une entreprise à prévoir les évolutions dans leur secteur	Statisticien	Présenter un rapport d'étude de marché montrant des données obtenues et les analyses et conclusions y relatives	Produire un rapport d'étude de marché présentant des données obtenues et les analyses et conclusions y relatives Réaliser un questionnaire Réaliser un guide d'entretien	Lexique des instruments de collecte de donnée statistiques Exemple de questionnaire Exemple de guide d'entretien
Donner des recommandations à une équipe d'analystes sur la manipulation d'un outil statistique		Présenter un logiciel de traitement de données	Rédiger la présentation sur <i>Word</i> ou sur diapositives d'un logiciel de traitement de données	Exemple de présentation sur <i>Word</i> ou <i>Powerpoint</i> d'un logiciel de traitement de données Lexique des logiciels statistiques
Faire l'analyse comparative de plusieurs techniques statistiques et recommander la plus pertinente par rapport à un objectif donné		Présenter le rapport d'une analyse comparative de plusieurs techniques statistiques et recommander la plus pertinente par rapport à un objectif donné	Faire le rapport d'une analyse comparative de plusieurs techniques statistiques et recommander la plus pertinente par rapport à un objectif donné	Lexique des techniques de collecte de donnée statistiques
Préparer une communication pour un décideur		Faire le condensé oral d'une communication évoquant ses grands points Simuler une présentation de communication sur diapositives	Rédiger une communication pour le compte d'un décideur Réaliser la présentation sur diapositive d'une communication	Exemple de communication Exemple de présentation de communication sur diapositive
Construire un dispositif de protection des données d'une entreprise	Juriste en cyber sécurité Chef d'entreprise Technicien informaticien	Conseiller un chef d'entreprise sur la protection des données Présenter des mesures pénales relatives aux délits de cybercriminalité	Rédiger un code de sécurité applicable à la protection des données informatiques Rédiger des propositions de mesures pénales relatives aux délits de cybercriminalité	Droit relatif à la propriété intellectuelle Vocabulaire de la cybercriminalité Exemple de code de sécurité Exemple de lettre de suggestions
Faire face à une cyber-attaque		Parler du concept de cyber-attaque et proposer des mesures préventives et curatives possibles au cours d'une réunion en entreprise	Rédiger un prospectus à l'intention des agents d'une entreprise décrivant le concept de cyber-attaque et les mesures préventives et curatives y relatives	Exemple de prospectus Textes relatifs aux cyber-attaques

ANNEXE 8

PLAN DE FORMATIONS INITIALES ET CONTINUES DES PROFESSEURS DE LANGUE EN APC

Modules	Notions	Aspect pratique	Durée
Module I : les fondements de l'APC	Définition de la compétence	Ateliers de lecture-restitution et débats	
	Développement historique et scolastique de l'approche par les compétences	Ateliers de lecture-restitution et débats	
	Différences et similarités entre courants d'APC	Ateliers de lecture-restitution et débats	
	Fondements épistémologiques des courants d'APC	Ateliers de lecture-restitution et débats	
	Les relations entre l'APC et la PPO et la distinction entre compétences apprises et compétences acquises	Ateliers de lecture-restitution et débats	
	Les relations entre l'APC et d'autres approches et méthodes : approche communicative, pédagogie du projet...	Ateliers de lecture-restitution et débats	
Module II : des concepts de base liés à l'APC	Les concepts de famille de situations et situations	- Ateliers de lecture-restitution et débats - Premiers essais de formulation	
	Le concept de tâche	- Ateliers de lecture-restitution et débats - Premiers essais de formulation	
	Le concept de ressources	Ateliers de lecture-restitution et débats	
	Le concept de module	Ateliers de lecture-restitution et débats	
	Les notions d'action et de produit	Ateliers de lecture-restitution et débats	
	Les notions d'objectifs terminaux et intermédiaires d'intégration	- Ateliers de lecture-restitution et débats - Premiers essais de formulation	
Module III : APC et organisation de l'enseigne- ment- apprentissage	Les finalités de l'APC	Ateliers de lecture-restitution et débats Ateliers de formulation et organisation de situations par finalité	
	Les principes de l'action éducative sous l'APC	Étude de situation, tâches et sélection de ressources suivant les principes de l'APC	
	Les matériaux de planification de l'enseignement-apprentissage sous l'APC	Atelier de comparaison, voire de conception de sections desdits matériels	
	La lecture et l'usage des programmes, référentiels...	Étude critique des programmes, pistes de complémentation et d'ajustements	
	Le projet pédagogique type APC	Atelier : étude des projets divers et élaboration de projets sur le modèle présenté en lien avec l'APC	
	La conception-évaluation-sélection des manuels	Ateliers : - comparaison ou étude critique des manuels - Étude des critères de conception/sélection	
Module IV : l'enseigne- ment	La logique du traitement de l'écrit	Ateliers de formulations des tâches d'écrit et étude des produits possibles	
	La logique du traitement de la lecture des extraits	Ateliers de formulation des tâches de lecture et étude des produits	

t- apprentissage des langues par l'APC		possibles	
	La logique du traitement de la lecture des œuvres intégrales	Ateliers de formulation des tâches de lecture et étude des produits possibles	
	La logique du traitement de l'oral	Ateliers de formulation des tâches d'oral et étude des produits possibles	
	La logique du traitement des notions linguistiques	Ateliers de formulation des tâches structurales et étude de leur emploi en salle de classe dans un projet d'ensemble	
	La notion de planification groupée	Élaboration d'une fiche de planification groupée	
	La logique de l'entrée et de la sortie par les situations de vie	Élaboration d'une fiche de planification groupée	
	L'interdisciplinarité ou décloisonnement interne aux langues	Formulation d'une fiche de planification groupée hebdomadaire ou bi-hebdomadaire	
	L'interdisciplinarité ou décloisonnement externe appliqué aux langues	Formulation d'une fiche de planification groupée hebdomadaire ou bihebdomadaire	
	La gestion des grands groupes en situation d'enseignement-apprentissage par l'APC	Atelier de lecture-restitution et débats	
L'animation des groupes de travail	Élaboration d'activités de travail en groupe		
Module V : l'évaluation en situation de formation par l'APC	La distinction entre logique d'évaluation et logique du test des connaissances et justification de l'évaluation en APC	Atelier de lecture-restitution et débats	
	Principes de l'évaluation en APC	Atelier de lecture-restitution et débats	
	La règle des $\frac{3}{4}$ ou $\frac{2}{3}$	- Atelier de lecture-restitution et débats - Élaboration des épreuves	
	La formulation des situations problèmes d'évaluation	Élaboration des épreuves	
	L'évaluation critériée et la notation/appréciation	Élaboration des grilles de correction Essais de correction de copies et notation/appréciation	
	L'évaluation par projet	Élaboration des projets, mises en projets, suivi des projets et présentation des produits	
	La valorisation des produits de l'évaluation	Ateliers de réflexion, débats	

ANNEXE 9

CAHIER DES CHARGES DES CONCEPTEURS ET ÉVALUATEURS DES MANUELS

Consigne aux concepteurs de manuels : bien vouloir déduire les critères à remplir pour le manuel à partir des modalités et questions <i>infra</i> et les appliquer à l'élaboration de votre manuel.			
Consigne aux évaluateurs de manuels : bien vouloir évaluer le manuel en portant des observations contre chaque modalité et question posée.			
Intitulé du Manuel			Niveau
N°	Modalités d'analyse	Questionnement	Observations de l'analyste
1	Reproduction ou élaboration de profils socioculturels selon les publics cibles	Le manuel mentionne-il des profils socioculturels de fin de cycle ?	
	Développement de situations de vie visant les milieux culturels locaux et étrangers	Les situations de vie contenues dans le manuel désignent-elles clairement des milieux de vie locaux et étrangers de manière paritaire ?	
	Développement de situations de vie évoquant des problèmes purement socioculturels	Les situations de vie évoquant des problèmes socioculturels locaux puis étrangers sont-elles en nombre suffisant ?	
	Évocation de rôles culturels à mimer à partir des textes et situations problèmes	Les situations de vie mettent-elles en relief des rôles socioculturels que doivent jouer les apprenants ?	
	Incorporation rationnelle de ressources traditionnelles correspondantes (techniques, savoirs, textes et outils traditionnelles)	Le manuel prescrit-il des techniques, savoirs, textes ou outils à connotation traditionnelle (couleurs locales, puis étrangères) ?	
2	Noms des personnages issus des milieux actuels et futurs du public cible	Le manuel donne-t-il la priorité aux noms de personnages issus des milieux locaux avant ceux des milieux étrangers ?	
	Lieux de référence choisis des milieux actuels et futurs	Le manuel donne-t-il la priorité aux noms de lieux locaux avant ceux étrangers ?	
	Évocation dominante des problèmes sociaux du milieu actuel	Le nombre de situations à coloration locale est-il dominant ?	
	Évocation complémentaire des problèmes sociaux de milieux futurs	Le nombre de situations à coloration étrangère est-il inférieur ou paritaire à celui des situations locales ?	
	Évocation dominante d'éléments des cultures locales	Les ressources culturelles à coloration locale sont-elles dominantes ?	
	Prise en compte complémentaire d'aspects culturels étrangers	Les ressources culturelles à coloration étrangère sont-elles minoritaires ou paritaire par rapport à celles locales ?	
	Introduction de situations problèmes au début des séquences	Le manuel est-il organisé en séquences introduites par des situations problèmes ?	
	Organisation des savoirs traités à partir de la	Les savoirs traités dans le manuel sont-ils organisés en fonction des situations prescrites ?	

	situation problème d'entrée		
	Provision d'un modèle de résolution du problème introduit à l'entrée	Le manuel est-il accompagné d'un guide ? Si oui, le guide donne-t-il des illustrations claires sur la formulation des situations problèmes, les finalités de l'APC, et les rôles socioprofessionnels et socioculturels à faire mimer ?	
	Élaboration de situations problèmes semblables aux situations d'entrée à la suite des notions traitées	Les séquences du manuel sont-elles clôturées par des situations de vie semblables à celles d'entrée en termes de niveau de complexité ?	
3	Élaboration de tâches socioprofessionnelles	Le manuel propose-t-il des situations et tâches socioprofessionnelles ? Si oui, sont-ils en proportion paritaire avec ceux purement socioculturelles ?	
	Élaboration de tâches purement académiques	Le manuel propose-t-il des tâches purement académiques en complément des situations problèmes ?	
4	Reproduction ou élaboration de profils professionnels selon les publics cibles	Le manuel propose-t-il un profil socioprofessionnel de fin de cycle ? Précise-t-il une liste de domaines et de gestes professionnels que pourront exécuter les apprenants à la fin de leur cycle ?	
	Développement de situations de vie visant les milieux professionnels cibles	Le manuel propose-t-il des situations de vie visant les milieux socioprofessionnels ? Ces lieux sont-ils clairement précisés ? Si oui, sont-ils en proportion paritaire par rapport aux milieux liés aux situations socioculturelles ?	
	Développement de situations de vie évoquant des problèmes professionnels	Le manuel propose-t-il des situations de vie socioprofessionnelle à des proportions paritaires par rapport à celles socioculturelles ?	
	Évocation de rôles professionnels à mimer à partir des textes et situations problèmes	Le manuel évoque-t-il des rôles socioprofessionnels à mimer à partir des situations problèmes et de textes ?	
	Incorporation rationnelle de ressources professionnelles correspondantes (langage spécialisé, techniques, savoirs et matériels des domaines de référence)	Les ressources prescrites par le manuel comprennent-elles des éléments de langage spécialisé, techniques, savoirs et matériels des domaines professionnels liés aux filières de l'enseignement général ?	
5	Évocation d'objets de savoirs, savoir-faire et savoir-être de manière connexe en fonction de problèmes précis.	Les savoirs, savoir-faire et savoir-être linguistiques et non-linguistiques organisés par modules sont-ils interconnectés ?	
	Évocation de savoirs et savoir-faire liés à des situations de vie et d'origines disciplinaires différentes	Les savoirs, savoir-faire et savoir-être sont-ils liés logiquement aux situations par rapport auxquelles ils sont évoqués ?	
6	Production de biens faisant sens dans des contextes précis	Le manuel prévoit-il des objets techniques à réaliser par rapport aux situations prescrites ? Si oui, les objets culturels et professionnels sont-ils en proportions paritaires ?	
	Production de services ayant un impact dans le cadre de problèmes précis.	Les situations du manuel précisent-elles des services à rendre dans le cadre de la résolution des situations prescrites ? Si oui, les services purement socioculturels et ceux socioprofessionnels sont-ils en proportions paritaires ?	

ANNEXE 10

PROJET PÉDAGOGIQUE DE FRANÇAIS 1 DE LA CLASSE DE TROISIÈME

VOLUME HORAIRE HEBDOMADAIRE : 6 HEURES

VOLUME HORAIRE ANNUEL : 216 HEURES

Tableau 1 : Projet pédagogique-Module 1 : La vie quotidienne

Situations	Tâches écrites	Tâches orales	Ressources					
			Orthographe	Grammaire	Conjugaison	Vocabulaire	Savoir-faire écrits	Savoir-faire oraux
Présenter un conte ou une fable dans le cadre d'un concours	Lire un extrait de <i>La belle histoire de Leuk le lièvre</i> Rédiger un conte tiré des traditions locales	Conter une histoire tirée des traditions locales	Phonétique : voyelles, consonnes, semi-voyelles	Les classes de mots	Les temps du récit	Formation des mots	La narration Indicateurs chronologiques/schémas narratif et actantiel Récits, contes, fables, histoires, légendes locales et étrangères	La récitation : technique de mémorisation et de déclamation
Rédiger un article de journal sur une scène qui s'est déroulée en contexte familial	Lire et rédiger un article sur un fait divers	Commenter une image portant sur une scène qui touche le milieu familial	Ponctuation	- La phrase complexe - Style direct/style indirect	L'infinitif	Champs lexical de la famille	La description : désignation et qualification : (portrait, caricature, tec.)	Le compte rendu oral
Rédiger une lettre à un/des membre(s) de famille pour leur parler de son expérience scolaire	Lire une lettre informelle Rédiger une lettre informelle	Lire une lettre envoyée à des membres de famille		Communication verbale/communication/non-verbale		Champs lexical du milieu scolaire	La lettre informelle	Le commentaire de l'image
Mener une campagne de sensibilisation sur les fléaux qui minent le milieu scolaire	Faire un dépliant, une annonce ou un panneau portant des injonctions illustrées par des images	Participer à un débat sur les fléaux qui touchent le milieu scolaire			L'impératif	Les maux qui minent le milieu scolaire	L'injonction Annonce, panneau, dépliant	Le débat : stratégie d'écoute et de prise de parole
RESTITUTION DES TRAVAUX DE PROJET								
ÉVALUATION								

Tableau 2 : Projet pédagogique-Module 2 : La vie socioculturelle

Situations	Tâches écrites	Tâches orales	Ressources					
			Orthographe	Grammaire	Conjugaison	Vocabulaire	Savoir-faire écrits	Savoir-faire oraux
Exprimer des souhaits à un proche à l'occasion d'un événement festif	Lire et rédiger une carte de vœux assortie d'un poème	Déclamer un poème	Homophones grammaticaux	Accord sujet/verbe	Le subjonctif	vocabulaire relatif à la vie socioculturelle : les événements heureux et malheureux	La carte de vœux	La poésie : rime, rythme, sonorités.
			Accord du participe passé avec « être ».	Types de phrases	Le conditionnel	Sens propre/sens figuré.	L'information : le reportage	Techniques d'oralisation d'un reportage
Faire un reportage pour un média local ou étranger	Rédiger le texte d'un reportage sur un événement culturel	Faire le reportage d'un événement culturel		Verbes d'action/verbes d'état				L'exposé oral
	Faire le compte rendu écrit d'un événement culturel	Faire le compte rendu oral d'un événement culturel		- Accord de l'adjectif qualificatif. - Phrase complexe : la subordonnée relative sujet.			Le compte rendu écrit	Le compte rendu oral
RESTITUTION DES TRAVAUX DE PROJETS								
ÉVALUATION								

Tableau 3 : Projet pédagogique-Module 3 : Citoyenneté et environnement

Situations	Tâches écrites	Tâches orales	Ressources					
			Orthographe	Grammaire	Conjugaison	Vocabulaire	Savoir-faire écrits	Savoir-faire oraux
Participer à un débat sur les droits de l'enfant	Lire et rédiger un le script préparatif à un débat	Réaliser un débat sur une question liée aux droits de l'enfant	Homophones lexicaux.	La subordonnée relative.	Les temps simples de l'indicatif.	Synonymes/antonymes.	Défendre un point de vue	Le débat : stratégie d'écoute et de prise de parole
Réaliser une interview sur le respect des droits de l'homme	Lire une interview Rédiger le guide d'une interview	Réaliser une interview	Accord du participe passé employé avec l'auxiliaire avoir	Rappel des types de phrases La phrase négative	Le mode participe.	Champ lexical de la citoyenneté.	Le guide d'entretien	L'interview : stratégie d'écoute et de prise de parole
Participer à une campagne de sensibilisation sur une question environnementale	Lire et rédiger un avis	Lire un avis sur les antennes d'une radio locale		Phrase passive		Champ lexical de l'environnement	L'avis	Techniques d'oralisation d'un avis
	Lire et rédiger une annonce	Lire une annonce sur les antennes d'une télévision		Phrase emphatique			l'annonce	Techniques d'oralisation d'une annonce
RESTITUTION DES TRAVAUX DE PROJETS								
ÉVALUATION								

Tableau 4 : Projet pédagogique-Module 4 : La vie économique

Situations	Tâches écrites	Tâches orales	Ressources					
			Orthographe	Grammaire	Conjugaison	Vocabulaire	Savoir-faire écrits	Savoir-faire oraux
Mener une campagne publicitaire	Lire et rédiger un texte publicitaire	Réaliser une publicité orale ou audiovisuelle		La complétive		Vocabulaire relatif à la vie économique	Le texte publicitaire	La publicité
	Lire et réaliser un dépliant faisant la promotion d'un site commercial	Commenter des images	Homophones grammaticaux.	La subordonnée circonstancielle (temps, lieu, manière).	Les verbes du 3ème groupe		Le dépliant	Commentaire de l'image
Demander un emploi	lire et rédiger l'annonce d'un emploi	Réaliser l'annonce audio ou audiovisuelle d'une embauche	Pluriel des noms terminés par -ail et -al	Les degrés de signification de l'adjectif qualificatif : les superlatifs.		Vocabulaire lié à la recherche d'emploi	L'annonce	L'annonce
	Lire un texte sur l'emploi Rédiger une demande d'embauche	Passer un entretien d'embauche		- Voix active/voix passive. - Verbes transitifs/verbes intransitifs.			La lettre formelle	L'entretien d'embauche
RESTITUTION DES TRAVAUX DE PROJETS								
ÉVALUATION								

Tableau 5 : Projet pédagogique-Module 5 : Bien-être et santé

Situations	Tâches écrites	Tâches orales	Ressources					
			Orthographe	Grammaire	Conjugaison	Vocabulaire	Savoir-faire écrits	Savoir-faire oraux
Participer à une campagne médiatique sur un problème de santé	Lire et rédiger un article sur une maladie	Faire un reportage sur une maladie	Pluriel des noms terminés par -au et -eu	Phrase déclarative	Les temps du subjonctif	Vocabulaire relatif aux maladies	Article de journal	Le reportage
	- Lire un texte sur l'alimentation - Faire un communiqué sur les vertus d'un aliment	Parler des vertu d'un aliment à partir d'une image	Homophones lexicaux.	Phrase interrogative		Vocabulaire relatif à l'alimentation	Le communiqué	Le commentaire de l'image
Participer à une campagne de santé en milieu scolaire	Lire et faire des slogans autour du VIH/SIDA	Réaliser un sketch sur le VIH/SIDA		Pronoms relatifs et personnels	Les verbes du 3ème groupe	Vocabulaire lié au VIH/SIDA	Le slogan	La dramatisation
	Lire et faire une bande dessinée sur la salubrité en milieu scolaire	Parler de l'importance de la salubrité à partir d'images		Registres de langue		Vocabulaire de la salubrité en milieu scolaire	La bande dessinée	Commentaire de l'image
RESTITUTION DES TRAVAUX DE PROJETS								
ÉVALUATION								

Tableau 6 : Projet pédagogique-Module 6 : Médias et communication

Situations	Tâches écrites	Tâches orales	Ressources					
			Orthographe	Grammaire	Conjugaison	Vocabulaire	Savoir-faire écrits	Savoir-faire oraux
Préparer et présenter une édition du journal dans une chaîne de radio ou télévision	Lire et rédiger la une d'un journal	Présenter la une d'un journal	Le pluriel des mots composés	La voix pronominale.	Le mode impératif	Vocabulaire des émissions radio ou télévisées	Le journal radio ou télévisé	La présentation d'un journal radio ou télévisé
	Lire et rédiger le texte d'un reportage	Réaliser une édition du journal	Le pluriel des adjectifs de couleur	La subordonnée circonstancielle. (cause, conséquence).	Le mode infinitif	Vocabulaire lié au journal		
Réaliser une illustration pour un journal	Lire un article et l'illustrer par une caricature ou un dessin	Faire une revue de presse à partir d'une série de dessins, de caricatures ou de photos		Phrase exclamative/phrase impérative		Vocabulaire de la presse	Le dessin/la caricature	Le commentaire de l'image
Échanger avec un ami sur votre émission préférée	Lire et rédiger un mail à un ami pour faire le compte rendu de votre émission préférée	Échanger avec un ami sur le		- La négation : cas particuliers - Les valeurs du futur.		Vocabulaire de la communication téléphonique	Le compte rendu d'une émission radiophonique ou télévisée	La communication téléphonique
RESTITUTION DES TRAVAUX DE PROJETS								
ÉVALUATION								

ANNEXE 11

FICHE DE PLANIFICATION GROUPEE

Cours de :		Niveau :		Effectif :
Compétence :				
Pré-requis :				
Étapes	Corpus	Activité de l'enseignant	Activité des apprenants	Objectif
Mise en situation problème (10 minutes)	<p>Une situation problème comportant au moins deux tâches incluant une/des tâche(s) de production orale et une/des tâche(s) de production écrite.</p> <p>Des textes de lecture à observer</p>	<p>L'enseignant :</p> <p>présente une situation problème et un ensemble de textes.</p> <p>Il lit et fait lire la situation à haute voix.</p> <p>Il pose des questions de compréhension de la situation.</p> <p>Il fait observer les textes à lire et annonce les titres de ceux à écouter.</p> <p>Il demande ou débat avec les apprenants des pistes de résolution du problème, de l'exploitation des textes à lire et écouter et des ressources linguistiques nécessaires.</p>	<p>Les élèves observent le situation et les textes.</p> <p>Ils suivent les lectures oralisées.</p> <p>Ils répondent aux questions et décrivent les problèmes posés par la situation.</p> <p>Ils proposent des possibilités d'exploitation des textes et évoquent les notions linguistiques utiles pour traiter la situation problème.</p>	<p>Cerner les besoins de la situation problème, les problèmes qu'elle pose et les pistes de résolution, puis faire un rapprochement de ces pistes aux textes introduits en lien avec chaque texte.</p>
Mobilisation de ressources linguistiques (50 minutes)	<p>Fiche(s) d'exercices structuraux en rapport avec la/les notions linguistiques à traiter/réviser.</p>	<p>L'enseignant :</p> <p>propose des exercices structuraux en lien avec un point de grammaire, d'orthographe, de vocabulaire et/ou de prononciation</p> <p>Il explique la/les règles à observer à partir du travail fait.</p> <p>Il fait travailler les élèves et participe à la résolution des exercices proposés.</p>	<p>Les élèves :</p> <p>Observent les exercices et/ou les copient.</p> <p>Ils suivent les explications de l'enseignant.</p> <p>Ils participent au traitement des exercices.</p>	<p>Faire développer des connaissances sur un ou quelques points linguistiques essentiels à la résolution du problème.</p>
Lecture/écoute-résolution (45 minutes)	<p>Activité d'écoute-résolution sur la base de bandes audio ou audiovisuelles ou à partir de textes oralisés par l'enseignant.</p> <p>ET</p> <p>Activité de lecture-résolution à base de texte(s) écrit(s) et/ou image</p>	<p>L'enseignant donne des consignes d'écoute et de lecture (en groupe ou individuelle)</p> <p>Il oralise l'un des textes au besoin</p> <p>Il supervise les travaux et contribue aux débats des groupes</p>	<p>Les élèves lisent les textes pour résoudre les problèmes posés.</p> <p>Ils complètent les données obtenues en lecture par l'écoute d'une bande audio/audiovisuelle ou d'un texte oralisé par l'enseignant.</p> <p>Ils réalisent des objets (textes écrits ou oraux, voire objets).</p>	<p>Produire un ou des objets qui résolvent la situation problème sur la base de la lecture et de l'écoute d'un groupement de textes.</p>
Productions/mise en valeur des réalisations faites (15 minutes)	<p>Productions des apprenants : écrits, textes oraux, images, objets...</p>	<p>L'enseignant demande aux apprenants de faire une présentation de leurs productions</p> <p>Il apprécie leur degré d'adéquation avec les besoins de la situation et les textes lus et écoutés.</p>	<p>Les élèves présentent leurs réalisations</p> <p>Il font des notes appréciatives des productions de leurs camarades.</p>	<p>Recueillir le premier feedback sur la résolution des problèmes et vérifier la qualité de la compétence mise en exercice.</p>
Synthèse et remédiassions (1 heure)	<p>Rapport de correction des productions écrites</p> <p>Tâche de remédiation : une seconde situation de sortie ou un exercice structural (pour les points linguistiques)</p>	<p>L'enseignant présente un rapport de correction des productions et fait une synthèse critique des démarches appliquées</p> <p>Donne une dernière situation e à faire ou des fiches d'exercices structuraux selon l'objet des remédiations, puis cordonne la correction.</p>	<p>Les élèves écoutent et participent à l'appréciation des démarches appliquées ou justifient leurs démarches.</p> <p>Les élèves font les exercices, puis rendent compte de leurs réponses, et participent à la correction.</p>	<p>Évaluer le niveau de compétence atteint par les apprenants et procéder à une mise à niveau, des approfondissements ou au traitement d'autres ponts linguistiques connexes.</p>

ANNEXE 12

FICHE DE MISE EN PROJET ET DE SUIVI

I. PHASE DE CONCEPTION

Constat² :

Problème à résoudre³ :

Solution préconisée⁴ :

But(s) à atteindre⁵ :

II. PHASE DE RÉALISATION

Échéancier des actions à mener et ressources nécessaires

Actions / Étapes	Acteurs impliqués	Outils à mobiliser	Difficultés envisagées	Durée	Observation ⁶

III. MISE EN VALEUR DU PRODUIT

Bénéficiaires du projet⁷ :

Stratégie de vulgarisation⁸ :

² Identifier et décrire une situation anormale

³ Montrer en quoi la situation décrite fait problème

⁴ Dire comment la situation peut être résolue : objet à réaliser, service à rendre...

⁵ Préciser l'objectif à atteindre

⁶ Zone réservée à l'enseignant ou au responsable du projet en vue d'évaluer l'avancement et la qualité des actions à mener.

⁷ Identifier les publics cibles et les localiser

⁸ Définir des moyens de mettre le produit à la portée des destinataires : sponsoring, publicité, institutions partenaires en vue...

TABLE DES MATIÈRES

DÉDICACE	0
REMERCIEMENTS	ii
SOMMAIRE	iii
LISTE DES TABLEAUX, CARTES, FIGURES ET SCHÉMAS	iv
LISTE DES ABRÉVIATIONS	viii
RÉSUMÉ	x
ABSTRACT	xi
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
PREMIÈRE PARTIE : QUESTION DE MÉTHODOLOGIE	8
CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE ET HYPOTHÈSES.....	9
A. PRÉSENTATION DU CONTEXTE D'INTRODUCTION DE L'APC.....	9
1. La situation du monde occidental	10
2. La situation des pays africains	12
B. DES REPRÉSENTATIONS EXPRIMÉES SUR LES RÉFORMES PAR L'APC : PANORAMA DES PROBLÈMES TOUCHANT L'INTRODUCTION DE L'APC DANS LE MONDE	15
C. FORMULATION DU PROBLÈME	23
D. QUESTIONS DE RECHERCHE.....	26
E. OBJECTIFS	26
F. HYPOTHÈSES.....	27
CONCLUSION.....	31
CHAPITRE II : REVUE DE LA LITTÉRATURE	32
A. PRÉSENTATION DES VARIANTES DE L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES 32	
I- LA PÉDAGOGIE DE L'INTÉGRATION.....	33

1.	Présentation de la pédagogie de l'intégration.....	33
a.	Présentation générale de l'approche par les compétences de base	33
b.	Socle de compétences ou référentiels des compétences.....	34
c.	Compétences de base ou disciplinaires	35
d.	Compétences transversales	36
e.	La notion de famille de situations	36
f.	Situation d'intégration.....	37
g.	Objectif terminal d'intégration (OTI) et objectif intermédiaire d'intégration (OII)	38
h.	La tâche	39
i.	Les ressources	39
2.	L'organisation de l'activité de classe selon la pédagogie de l'intégration	40
-	Au niveau de la planification.....	40
•	Présentation du socle ou référentiel des compétences.....	41
•	Présentation du logigramme	45
•	Présentation du chronogramme	48
-	Au niveau de l'enseignement-apprentissage	50
II-	L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES AVEC ENTRÉE PAR LES SITUATIONS DE VIE (APC/ESV).....	51
i)	Spécification des concepts de l'APC/ESV	51
-	La situation (problème)	51
-	La situation de vie.....	52
-	La situation d'apprentissage	53
-	La situation d'évaluation	53
-	L'agir compétent.....	53
-	Les ressources	54
ii)	Présentation des particularités de l'APC/ESV.....	55

-	Présentation de la planification selon l'APC/ESV	55
-	Présentation des pratiques de classe selon l'APC/ESV	56
III-	LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE	56
i.	Les postulats qui orientent l'action selon la perspective actionnelle	57
-	Le déterminisme technologique	57
-	Le déterminisme social.....	57
-	Le déterminisme disciplinaire.....	58
-	La convergence-divergence	58
-	La complexité	58
ii.	L'agir et les sous-compétences qui l'étayent.....	59
-	La compétence technologique	59
-	La compétence culturelle.....	59
-	La compétence informationnelle.....	60
iii.	Quelques concepts clés	62
a.	L'agentivité sociale responsable	63
b.	Le paradigme de l'information	63
c.	L'agir et la tâche	63
d.	La co-culture.....	64
iv.	L'organisation de l'action éducative selon la perspective actionnelle	64
B.	LES GÉNÉRALITÉS ET SPÉCIFICITÉS LIÉES AUX VARIANTES DE L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES.....	65
I.	DES SIMILARITÉS DES COURANTS D'APC	65
1.	Des similarités en termes de principes	65
a)	Le principe de prise en compte de la culture ou principe culturel	65
b)	Le principe du <i>continuum</i> école - vie quotidienne présente et future ou principe de contextualisation	66

c) Le principe d'interdisciplinarité ou principe du décloisonnement.....	67
d) Le principe du <i>continuum</i> théorie - pratique	68
e) Le principe de prise en compte de l'approche formation - emploi ou le principe de professionnalisation	69
f) Le principe de production d'objets faisant sens par rapport aux besoins sociaux ou principe de créativité et productivité	69
2. Des similarités en termes de finalités	71
a) La finalité socioprofessionnelle	72
b) La finalité socioculturelle	73
3. Des similarités au niveau de l'évaluation.....	74
- De l'équité dans l'évaluation par compétences	76
- Du respect de l'observabilité	79
- De la mesurabilité dans l'évaluation des compétences	79
- Les critères de formulation des tâches et situations problèmes	79
II. DIFFÉRENCES DES COURANTS D'APC	82
a) Des différences d'origine territoriale et épistémologique	82
b) Des différences de postulats de base	83
c) Des différences de modes d'organisation des <i>curricula</i>	83
d) Des différences de modes de traitement des ressources cognitives	83
e) Des différences de nature d'activités d'apprentissage	84
f) Des différences d'organisation de l'évaluation.....	84
g) Des différences de degré de standardisation.....	84
C. DES RAPPORTS DE L'APC AVEC LES COURANTS PRÉCÉDENTS	86
a) APC et pédagogie de projet.....	86
b) APC et approche communicative.....	87
c) APC et pédagogie par objectifs (PPO).....	88

CONCLUSION.....	90
CHAPITRE III : THÉORIES DE RÉFÉRENCE	91
I. LE CONSTRUCTIVISME DE PIAGET (1971, 1972A ET 1972B ; 1990).....	92
- Le stade sensori-moteur (de la naissance à 2 ans)	93
- Le stade préopératoire (2 à 6 ans)	93
- Le stade des opérations concrètes (6 à 11-12 ans).....	93
- Le stade des opérations formelles (11-12 à 16 ans).....	93
II. LE SOCIOCONSTRUCTIVISME DE LEV VYGOTSKY	96
III. LA COGNITION SITUÉE	101
a. Les thèses de la cognition située et distribuée.....	101
b. Application des thèses de la cognition située au processus de formation	104
IV. L'APPROCHE SITUÉE.....	105
a. Approche par situations (APS) : présentation et lien avec la cognition située	105
b. Les principes de l'action pédagogique selon l'APS : la méthode ASCAR	108
V. LA GRAMMAIRE GÉNÉRATIVE ET TRANSFORMATIONNELLE CHOMSKYENNE : QUEL HÉRITAGE POUR LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE ?..	109
a. Présentation de la grammaire générative.....	109
b. Apport de la grammaire générative et transformationnelle à la perspective actionnelle	111
VI. L'APPORT DU COGNITIVISME.....	111
a. La mémoire.....	112
b. La motivation.....	113
c. L'intelligence.....	114
d. L'émotivité	115
VII. LA CONTRIBUTION DE LA PRAGMATIQUE LINGUISTIQUE ET DE LA PHILOSOPHIE DU LANGAGE.....	116
VIII. L'APPORT DE LA MÉTHODOLOGIE SGAV DE PETAR GUBERINA ET PAUL	

RIVENC	120
a. L'acquisition du langage d'après la méthodologie SGAV	120
b. Le rôle de l'enseignant	121
c. Le rôle de l'apprenant	122
d. Le traitement didactique de la langue	122
CONCLUSION.....	122
CONCLUSION PARTIELLE	124
DEUXIÈME PARTIE : BILAN DE L'EFFICACITÉ INTERNE À LA SUITE DE L'APPLICATION DE L'APC.....	125
CHAPITRE IV : DESCRIPTION DES PARAMÈTRES DE L'ENQUÊTE ET ÉTAT DES LIEUX DES FLUX AU TERME DU PREMIER CYCLE.....	127
A. CONSTRUCTION DES OUTILS ET PARAMÈTRES DE L'ENQUÊTE	127
I. DESCRIPTION DU TYPE DE L'ÉTUDE	127
i. Justification de l'approche mixte	128
ii. Justification du modèle empirique	129
iii. Justification de la triangulation	129
II. DESCRIPTION DES LIEUX, POPULATIONS ET CORPUS DE L'ÉTUDE	130
1. Description et justification du choix du lieu de l'étude.....	130
2. Description et justification du choix de la population d'étude	135
3. Description et justification du choix du corpus analysé dans le cadre de l'étude.....	137
III. OPÉRATIONNALISATION DES OUTILS.....	137
a) La validation des outils.....	138
b) L'application des outils	139
c) Critères d'analyse des données	140
B. ÉTAT DES LIEUX DES CHANGEMENTS EFFECTUÉS SUR LES <i>CURRICULA</i>	140
D) ANALYSE DES CHANGEMENTS APPORTÉS À L'ENSEIGNEMENT-	

APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS À L'INTRODUCTION DE L'APC	140
1. Présentation des nouveaux programmes	141
a. Des points communs des nouveaux programmes	141
i. Le préambule	141
ii. La terminologie des programmes.....	143
iii. La structure	144
iv. Les guides	145
b. Les nouveaux programmes dans leurs spécificités : le cas des programmes de français langue seconde de la classe de troisième.....	146
2. Présentation des exercices de la classe de langue	147
II) BILAN DE L'EFFICACITÉ INTERNE À LA LUMIÈRE DE L'ANALYSE COMPARATIVE DES RÉSULTATS AU BEPC.....	152
a. Analyse de l'évolution générale des performances à l'issue de l'introduction de l'APC.....	152
b. Analyse de la performance par matière des apprenants au BEPC : le cas du français en relation avec les mathématiques	155
1. Analyse des taux de réussite par sous-disciplines du français.....	155
2. Analyse de l'influence du français sur les autres disciplines	166
CONCLUSION.....	170
CHAPITRE V : BILAN DE L'EFFICACITÉ INTERNE À LA LUMIÈRE D'UNE ANALYSE DE LA PLANIFICATION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS.....	172
A. ANALYSE DE LA QUALITÉ DES PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN TROISIÈME.....	173
- Analyse des programmes de 3 ^{ème} selon le principe de la prise en compte de la culture ou principe culturel	173
.....	173
- Analyse du <i>continuum</i> école - vie quotidienne présente et future ou principe de contextualisation	175

- Analyse du <i>continuum</i> théorie - pratique	176
- Analyse de la prise en compte de l'approche formation - emploi ou principe de professionnalisation	178
- Analyse du principe d'interdisciplinarité	179
- Analyse de la production d'objets faisant sens par rapport aux besoins sociaux ou principe de créativité.....	180
B. ANALYSE DE LA FORMATION DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS ET DES DISPOSITIONS PRISES POUR LES MANUELS SCOLAIRES	181
1. Résultats obtenus à l'issue des entretiens avec les enseignants du département de français de l'École normale supérieure de Yaoundé.....	181
a. Description de l'expérience académique des élèves-professeurs	182
b. De l'existence de modules de formation à la maîtrise de l'APC et du temps y imparti .	183
c. Du contenu d'enseignement en APC	184
d. Appréciation générale de la formation initiale dispensée en APC.....	187
e. Du niveau d'adéquation de l'APC au contexte camerounais	188
2. Résultats obtenus à l'issue des entretiens avec les inspecteurs	189
a. Évaluation du niveau général de maîtrise de l'APC par les acteurs du terrain.....	189
b. Des stratégies pour assurer la formation effective des enseignants.....	192
c. Des mesures prospectives et suggestions	194
d. De l'appréhension générale de l'APC par les inspecteurs.....	195
3. Résultats obtenus à partir des questionnaires adressés aux enseignants de français.....	197
a. Le profil des répondants	197
b. État des connaissances des enseignants sur l'APC	199
c. Évaluation de l'expérience de formation en APC des enseignants.....	207
CONCLUSION.....	211
CHAPITRE VI : ANALYSE DE L'EFFICACITÉ INTERNE DU NOUVEAU SYSTÈME ÉDUCATIF À LA LUNETTE DE LA QUALITÉ DES COMPÉTENCES CONSTRUITES	213

I. BILAN DE L'EFFICACITÉ INTERNE DU NOUVEAU SYSTÈME ÉDUCATIF AU REGARD DES COURS DE FRANÇAIS DISPENSÉS AUX APPRENANTS DE LA TROISIÈME.....	214
1. La prise en compte de la culture ou principe culturel	214
2. Le <i>continuum</i> école - vie quotidienne présente et future ou principe de contextualisation.....	223
3. Analyse de l'enseignement-apprentissage suivant le <i>continuum</i> théorie - pratique	226
4. Analyse de la prise en compte de l'approche formation - emploi ou le principe de professionnalisation	228
5. Analyse du principe d'interdisciplinarité	229
6. Analyse de la production d'objets faisant sens par rapport aux besoins sociaux	231
II. BILAN DE L'EFFICACITÉ INTERNE DU NOUVEAU SYSTÈME ÉDUCATIF AU REGARD DES TÂCHES D'ÉVALUATION.....	232
a. Analyse de la structuration des épreuves	233
CONCLUSION.....	237
CONCLUSION PARTIELLE	239
TROISIÈME PARTIE : PERSPECTIVES DIDACTIQUES.....	240
CHAPITRE VII : ANALYSE DE LA VALIDITÉ DES HYPOTHÈSES SPÉCIFIQUES UN ET DEUX ET PERSPECTIVES POUR LA PLANIFICATION.....	242
I. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DES FLUX AU BEPC ET DE LA PLANIFICATION	243
- Conclusions par rapport aux résultats au BEPC	243
- Conclusions par rapport à la formation des formateurs	244
II. PERSPECTIVES POUR LA PLANIFICATION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS PAR L'APC	250
1. Perspectives pour la planification du point de vue socioculturel.....	250
2. Perspectives pour la planification du point de vue socioprofessionnel.....	251
1. Perspectives pour la formation des formateurs.....	251

a.	La création d'une cellule de veille chargée de l'harmonisation, de la conception des nouveaux matériels didactiques et de l'accompagnement aux pratiques de classe.....	251
b.	La reconsidération de la situation de l'APC par rapport à l'approche communicative...	252
c.	Les plans de formation de formateurs en APC	254
d.	Le cahier des charges des concepteurs et évaluateurs des manuels didactiques	254
	CONCLUSION.....	255
	CHAPITRE VIII : VALIDATION DE L'HYPOTHÈSE SPÉCIFIQUE TROIS ET PERSPECTIVES POUR L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS	257
I.	INTERPRÉTATION DU BILAN DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS	258
1)	Rappel des grands constats liés à l'analyse de l'enseignement-apprentissage du français	258
2)	Analyse de la validité de la troisième hypothèse de recherche.....	260
II.	PERSPECTIVES POUR L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS	261
1.	Des bases théoriques de nos perspectives pour l'enseignement-apprentissage des langues : vers un modèle culturalisé d'approche par les compétences	261
a)	La compétence vue comme une capacité ou un ensemble de capacités.....	262
b)	Les fondements épistémologiques de la compétence acquise	263
c)	Une définition de la compétence acquise	263
d)	Démarche du modèle culturalisé d'approche par les compétences	265
2.	Des implications de la théorie de la compétence acquise sur les pratiques de classe liées à l'enseignement-apprentissage des langues	265
a.	La conception des projets pédagogiques	265
b.	Pratique d'un enseignement décloisonné dans le cadre des réformes par l'APC : des conséquences pour la classe de langue.....	266
1)	Du décloisonnement interne entre langue et littérature.....	266
2)	Du décloisonnement interne du point de vue de l'organisation générale de l'activité de classe	266

c.	La gestion des effectifs pléthoriques en contexte d’enseignement-apprentissage par l’APC	267
-	Le rapport entre APC et pédagogie des grands groupes	267
-	L’apport de la conception de la compétence	268
d.	Le traitement de la production d’écrits selon le modèle de la compétence acquise	269
i.	La vision de l’écrit d’après les principes de l’APC et la place des systèmes d’enseignement-apprentissage existants	269
•	L’écrit d’après le principe de la prise en compte de la culture ou principe culturel	269
•	L’écrit d’après le <i>continuum</i> école - vie quotidienne présente et future ou principe de contextualisation	270
•	L’écrit d’après le <i>Continuum</i> théorie – pratique	272
•	L’écrit d’après la prise en compte de l’approche formation - emploi ou principe de professionnalisation	274
•	L’écrit d’après le principe d’interdisciplinarité	275
•	L’écrit d’après le principe de production d’objets faisant sens par rapport aux besoins sociaux.....	276
ii.	Recommandations au sujet de la pratique de l’écrit au sein du cadre scolaire	276
e.	Des implications de la logique de la compétence acquise sur la pratique de la lecture ..	284
•	Analyse des systèmes de lecture actuels à la lumière de l’APC	284
•	Démarche de lecture selon l’APC : la lecture-résolution	287
f.	Des implications de la logique de la compétence acquise sur le traitement de l’oral.....	289
•	État des lieux de l’enseignement-apprentissage de l’oral	289
•	Analyse de la pratique de l’oral à la lumière de l’APC.....	290
g.	Incidence de la logique de la compétence acquise sur le traitement des savoirs linguistiques	291
	CONCLUSION.....	292

CHAPITRE IX : VALIDATION DE L’HYPOTHÈSE SPÉCIFIQUE TROIS ET ÉVOLUTION VERS UNE RÉFORME DE L’ÉVALUATION	294
I. INTERPRÉTATION DU BILAN DE L’EFFICACITÉ INTERNE À LA LUMIÈRE DES CONSTATS LIÉS À L’ANALYSE DES ÉPREUVES	294
II. PERSPECTIVES POUR L’ÉVALUATION DU DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE ACQUISE	303
1) La pratique d’une évaluation adossée sur la formulation d’objectifs terminaux et intermédiaires d’intégration.....	303
2) L’évaluation par situations-problèmes	304
3) La conception des tâches	305
4) La formulation des critères d’évaluation.....	305
5) Correction, notation et bases de promotion.....	308
6) L’apport de la méthode de projet	308
CONCLUSION.....	312
CONCLUSION PARTIELLE	314
CONCLUSION GÉNÉRALE	315
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	320
ANNEXES.....	351
TABLE DES MATIÈRES.....	379
INDEX DES AUTEURS.....	391
INDEX DES NOTIONS.....	394

INDEX DES AUTEURS

A

Abou, Selim, 368
Adam, Jean-Michel, 368
Adiobo, Mouko Raphaël, 28, 36, 57, 72, 79, 106, 327, 368, 385, 393
Afzaal, Hussain, Ashiq, Hussain Dogar, Azeen, Muhammad et Shakoor, Azra, 1
Aïm, Roger, 368
Altet, Marguerite, 368
Amar, Meziane Ouardia Ait, 368
American Psychological Association, 8
Andersen, Arthur, 63, 66, 368
Arifor, 368
Armengaud, Françoise, 147, 369
Arnold, Magda B., 369
Assar, Saïd, 370
Assemblée Nationale de la République du Cameroun, 370
Atkinson, Richard C. et Wickens, Thomas D., 144
Austin, John Longshaw, 108, 149, 153, 370

B

Babaci-Wilhite, Zhelia, 15, 17, 370
Bagnoli, Paola, Dotti, Eduardo, Praderi, Rosina et Ruel, Véronique, 92
Bakhtine, Mikhaïl, 370
Bandura, Albert, 10, 70, 108, 109, 142, 370
Barbier, Jean Marie, 370
Bard, Philip, 370
Bartlett, Frederic C., 141, 372
Bataille, Michel, 372
Bauer, Alain, 372
Beacco, Jean-Claude, 372
Belibi, Alexi-Bienvenu, 19, 372
Belinga, Bessala Simon, 11, 28, 36, 302, 372
Bensalem, Djemâa, 100, 372
Bernard, Mathieu, 322, 373
Bernaud, Jean-Luc, 373
Berré, Michel, 374
Besse, Henri, 374
Beze, Rimasson Dahlia El, 374
Bikoi, Félix Nicodème, 19, 374
Blay, Michel, 374
Bloom, Benjamin Samuel, 11, 57, 105, 374, 380
Bloom, Benjamin Samuel et Krathwohl, David R., 11
Bourguignon, Claire, 86, 103, 350, 374
Boutin, Gérard, 22, 24, 27, 374
Boutin, Gérard et Julien, Louise, 22, 24
Brahimi, Cora, 375
Bransford, John D. et Johnson, Marcia K., 141
Brassat, Emmanuel, 376
Buisson, Ferdinand, 376

C

Caelen, Jean, 149, 376
Cambridge University, 56, 372, 376, 381, 387, 394, 402
CDIP, 376

Cellule de préparation du projet de développement des villes inclusives, 166, 167, 376
CEMEA, 376
Centellas, Miguel, 164, 376
Charaudeau, Patrick et Maingueneau, Dominique, 149
Chauchat, Hélène, 377
Chisholm, Linda et Leyendecker, Ramon, 15
Chomsky, Noam, 108, 136, 138, 139, 151, 300, 377
Choubkine, V., 4, 377
Claparede, Edouard, 377
Comenius, Jean Amos, 377
Commission nationale des droits de l'homme et des libertés, 319, 377
Compayré, Gabriel, 377
CONFEMEN, 8, 38, 377
Conseil de l'Europe, 378
Cosăceanu, Anca, 378
Cosnefroy, Laurent, 144, 378
Cosnier, Jacques, 378
Costa, Julien Da, 378
Coste, Daniel, 378
Crahay, Marcel, 378
Creswell, John W., 162, 378
Cros et *al.*, 28, 378
Cros, Françoise, 28, 378
Csikszentmihalyi, Mihalyi, 378
Cuq, Jean Pierre, 378

D

Dabène, Louise, 379
Davaris, Sophie, 379
Davin-Chnane, Fatima, 379
DECC, 8, 189, 190, 196, 199, 202, 203, 206, 379
Delorme, Charles, 13, 34, 379
Depelteau, François, 379
Deronne, Mélanie, 13, 379
Descartes, 379, 388
Descotes, Michel, 186, 379
Dessus, Philippe, 380
Dewey, John, 10, 11, 13, 376, 380, 381, 384, 402
Drouin-Hans, Anne-Marie, 380

E

Ebbinghaus, Hermann E., 142, 380
École d'Application de Sécurité Civile, 380
Edang, Nang X., 21, 28, 32, 380
Eisner, Elliot W., 380
Eisner-Binkert, M., 380
Ekman, Paul, 147, 380
Enaohwo, John Okpako, 5, 380
EURÉVAL, 380

F

Fenouillet, Fabien et Tomeh, Bachira, 144
Fernagu-Oudet, Solveig, 80, 380
Fond des nations unies pour l'assistance au développement, 381

Fonkoua, Pierre, 381
Fotso, François, 11, 103, 381
Fouréz, Gérard, 76, 381
Frangione, R., 22, 26, 381
Fridja, Nico H., 146, 381

G

Galetic, Stéphan, 381
Gamble, Harry, 17, 381
Gardner, Howard, 144, 381
Gardner, Howard et Hatch, Thomas, 144
Garel, Gilles, 381
Garfinkel, Harold, 149, 381, 394
Gautier, Antoine, 382
Gerard, François-Marie, 13, 56, 74, 83, 86, 88, 90, 95, 98, 340, 352, 382, 386, 395
Gerard, François-Marie et Braibant, Jean-Marc, 56
Gibert, Annette, 382
Gilmer, Marc, 17, 382
Giordan, André, 383
Goffman, Ervin, 149, 383
Goodman, Nelson, 383
Gosling, Patrick, 383
Grison, Benoît, 122, 383
Grossen, Michel, 383
Guberina, Petar, 108, 154, 155, 374, 383, 397
Guillemette, François et Gauthier, Clermont, 13

H

Haddad, Katia, 384
Hasni, Abdelkrim, 384
Hirtt, Nico, 11, 22, 24, 384
Hymes, Dell, 149, 150, 151, 384

I

Idalina, Alves Bernard, 384

J

Jan. T. et *al.*, 384
Jonnaert, Philippe/CUDC-UQAM/OIF, 74, 103

K

Kakdeu, Louis-Marie, 385
Kaneza, Habiya Mbere Yves Valentin, 6, 385
Ketele, Jean-Marie de, 5, 6, 13, 51, 52, 54, 85, 86, 92, 300, 338, 340, 342, 344, 346, 347, 353, 355, 365, 385, 386
Ketele, Jean-Marie de et Gerard, François-Marie, 51, 52, 54, 92, 338, 340, 342, 344, 346, 347, 355, 365
Khôi, Le Thanh, 5, 386
Kozanitis, Anastassis, 386

L

Labastilla, S. R. A., 56, 386
Ladjili, Touhami, 386
Lafleur, Marcel et Maltais Jean-François, Ross, Pierre, 30
Lange, Marie-France, 17, 386

Lanneau, Gaston, 386
Latraverse, François, 149, 386
Lauwerier, Thibaut et Akkari, Abdeljalil, 15
Lave, Jean, 108, 122, 124, 126, 129, 131, 134, 387
Laveault, Dany, 387
Leah, F., 56, 387
Legras, Bernard, 387
Lehmann, Denis, 387
Lenoir, Yves, 15, 76, 387, 388
Lescure, Richard, 11, 388
Lesot, Adeline, 186, 188, 388
Lessard, Painchaud, 31, 388
Lestage, Philippe, 388
Lett, Didier, 388
Levasseur, Louis, 388
Levi-Strauss, Claude, 388
Loiselle, Jean, 74, 388
Longeart, 388
Longhi, Julien et Sarfati, Georges-Alia, 149, 151
Lorvellec, Yves, 388
Lourié, Sylvain, 389
Luminet, Olivier, 108, 146, 389

M

Mace, Gordon, 389
Maeterlinck, Maurice, 389
Maingueneau, Dominique, 376, 389
Marguerat, Yves, 167, 389
Masciotra, Domenico, 15, 51, 53, 55, 57, 59, 60, 73, 80, 128, 129, 130, 131, 132, 385, 389, 390, 398
Masciotra, Domenico et Medzo, Fidèle, 55
Masciotra, Domenico, Medzo, Fidèle et Jonnaert, Philippe, 130
Masciotra, Domenico, Morel, Denise et Mathieu, Guy, 60, 129
Masciotra, Domenico, Roth, Wolff-Michael et Morel, Denise, 51, 53
Matteau, Pierre, 390
Mbangi, M., 390
Mboup, Mouhamed, 90, 390
Médecin sans frontières, 67, 390
Medzo, Fidèle et *al.*, 140
Meirieu, Philippe, 391
MENESR/Délégation à la communication, 391
Mengue, J. C., 391
Menia, Abdelhakim et *al.*, 59, 62, 63
Mewtow, 90, 391
Miled, Mohamed, 88, 391
Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 391
Ministère de la Justice, 391
Ministry of Secondary Education, 181, 392
Mitogle, M. E., 392
Moeschler, Jacques, 393
Moirand, Sophie, 153, 393
Montangero, Jacques, 393
Morin, Edgar, 302, 393
Morris, Charles, 147, 393
Mougin, Martine, 19, 393
Mounoud, Pierre, 393
Munari, Alberto, 393

N

Naceur, Abdelmajid, 393
Nanga, Bernard, 185, 322, 393
Nissen, Elke, 393
Notari, Christiane, 393
Nowak, Stefan, 394
Nunan, David, 394

O

Obenga, Théophile, 394
OCDE, 5, 6, 394
Ogien, Albert, 394
Organisation internationale de la francophonie et Ministère de l'enseignement, du loisir et du sport du Québec, 87, 394

P

Peirce, Charles Sanders, 147, 149, 394, 397
Perrenoud, Philippe, 26, 28, 49, 63, 74, 80, 87, 88, 100, 101, 109, 300, 394
Perret-Clermont, Anne-Nelly et Nicolet, Michel, 119
Peysér, Alexia, Gérard, François-Marie et Roegiers, Xavier, 32
Philippot, Pierre, 146, 395
Piaget, Jean, 10, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 116, 119, 376, 377, 379, 388, 393, 395, 398, 399, 402
Postiaux, Nadine et Romainville, Marc, 80, 82
Print, Murray, 1, 395
Proulx, Jean, 95, 396
Puren, Christian, 15, 62, 63, 64, 65, 66, 70, 71, 73, 76, 77, 94, 101, 103, 136, 153, 222, 298, 396

R

Raynal, Françoise et Rieunier, Alain, 59, 300
Reeve, Johnmarshall, 397
Réthoré, Joëlle, 147, 397
Reverdy, Catherine, 100, 101, 397
Reysen, Matthew, 141, 397
Rivenc, Paul, 108, 155, 156, 397
Rodríguez, Seara Ana, 397
Roediger, Henry L., et McDermott, Kathleen B., 142
Roegiers, Xavier, 13, 17, 47, 48, 49, 51, 52, 54, 56, 58, 64, 50, 51, 59, 73, 74, 77, 82, 83, 85, 86, 88, 90, 92, 95, 105, 352, 353, 382, 395, 397, 398
Rosendal, Tove, 398
Roux, Jean-Paul, 398
Roy, Patrick. E., 398
Ruiz, Juan, Andrey, Magali, Masciotra, Domenico et Morel, Denise, 134

S

Sainsaulieu, Renaud, 398
Sarazi, Bernard, 398
Sartre, Jean Paul, 398
Scérén, 398
Schachter, Stanley, 146, 399
Schaefer, Lois, 50, 399
Scherer, Klaus R., 399
Scribner, Sylvia, 126, 399

Searle, John-Rogers, 149, 153, 399
Simonneaux, Jean, 399
Sperling, George, 399
Statt, David A., 141, 399
St-Yves, Aurèle, 109, 399

T

Tabi Manga, Jean, 19, 73, 399
Tardif, Maurice et Desbiens, Jean-François, 30
Tehio, Valérie, 32, 34, 378, 400
Theureau, Jacques, 400
Thiam, Ousseynou et Chnane-Davin, Fatima, 30, 34
Tilman, Francis, 24, 400
Tissandier, J., 167, 400
Toualbi-Thaâlibi, Noureddine, 382, 391, 397, 400
Tremblay, Raymond Robert, 26, 400
Trim, John, 103, 400

U

UNESCO, 15, 17, 38, 63, 377, 380, 381, 382, 384, 386, 389, 390, 391, 393, 394, 397, 398, 400, 401, 402
UNESCO/BREDA, 401

V

Valenzuela, Oscar, 401
Vallerand, Robert J. et Thill, Edgar E., 144
Vygotski, Lev Semionovitch, 114, 116, 118, 119, 124, 128, 129, 307, 401, 402

W

Walker, Marina, 402
Wenger, Etienne, 122, 124, 126, 129, 134, 387, 402
Westbrook, Robert B., 402
Witorski, Richard, 80, 402

X

Xénophon, 402
Xypas, Constantin, 402

INDEX DES NOTIONS

A

Action, 8, 109, 337, 354
Approche, 8, 11, 17, 85, 105, 201, 323, 335, 350, 388
Approche par les compétences, 8, 11, 323

C

Capacité, 42
Chronogramme, 4, 49
Compétence, 382
Connaissance, 109
Constructivisme, 337

E

Énaction, 343
Enseignement, 204
Entrée par les situations de vie, 201
Équité, 336

I

Intelligence, 346

L

Lecture-résolution, 291

M

Mémoire, 323, 325, 330, 331, 343, 344, 345
Méthode, 10, 122, 323
Motivation, 330

O

Objectif terminal d'intégration, 10, 38, 385

P

Perspective actionnelle, 85
Projet, 378, 379, 380, 381

R

Référentiel de compétences, 325

S

Situation d'intégration, 37, 385
Socioconstructivisme, 201
Socle de compétences, 34, 385

T

Tâche, 221, 330, 382

